



Sara Margarida

Moisão Sabina

**Gramática e Escrita: a expansão de
Grupos Nominais no desenvolvimento da
escrita de Autorretratos**

Relatório da Componente de Investigação da
Unidade Curricular Estágio III do Mestrado em
Ensino do 1.º e 2.º ciclo do Ensino Básico

Orientadora: Professora Doutora Ana Luísa da
Piedade Melro Blazer Gaspar Costa

Janeiro de 2018

Versão Final

Agradecimentos

À professora Ana Luísa Costa, minha orientadora, pelo apoio prestado e pelos conselhos dados na realização deste relatório, sem este conhecimento e encaminhamento o presente trabalho não teria sido concluído.

À professora Ana Paula Martins pela amizade, pela partilha de experiências e ensinamentos e pelo amparo e abertura da sala na realização deste projeto. E aos alunos que fizeram parte deste projeto, pelo empenho e motivação que demonstraram.

À Carina, à Joana e à Lauriana (colega de estágio) por me ajudarem e acreditarem em mim mesmo quando eu não conseguia. E à Isabel e à Carina G. pelos incentivos que foram dados. Não me esquecerei das atitudes de todas.

Aos meus pais por todo o amor e carinho demonstrado, apoiando-me sempre nos momentos mais difíceis que passei. E por me terem permitido estudar, mesmo quando se tornou um grande sacrifício para vós. Obrigada por terem sempre orgulho em mim.

À minha avó, que passou a ser uma estrela sem que me visse concluir este projeto que tanto desejava que terminasse.

Ao meu Pedro pela paciência, pelo apoio, pelo amor e pela ternura.

À minha irmã, à prima Cláudia e à Flávia pelo carinho que demonstraram ajudando com palavras e com ações. E a todos os meus familiares, principalmente aos meus avós, que sempre estiveram do meu lado em todos os momentos.

À professora Ana Pessoa por me ter apoiado nesta fase e ter-me feito acreditar que conseguiria ultrapassar as dificuldades.

Às professoras Ângela Lemos e Ana Boavida pela ajuda que me deram nos processos que decorreram durante estes meses.

À D. Natércia, à Susana e à Luísa, elementos da secção de documentação e informação pelas valiosas ajudas nas pesquisas, pela disponibilidade e também pelo incentivo.

A todos os meus amigos que sempre tiveram a amabilidade de ouvir os meus desabafos, encorajando-me ao longo do processo.

Resumo

Este trabalho insere-se na área do português, em didática da escrita. O projeto foi realizado numa turma de 5º ano do 2º ciclo do Ensino Básico, no âmbito do Mestrado em Ensino do 1º e 2º ciclo do Ensino Básico.

O tema surge após observação da turma e depois de analisado um diagnóstico de escrita. No diagnóstico, os alunos apresentavam dificuldades ao nível da coesão e, por isso, foi escolhido este tema. A intervenção teve como objetivos: melhorar a competência de escrita dos alunos; envolver os alunos num projeto de escrita com sentido (o “estaleiro de escrita” de autorretratos); desenvolver estratégias de planificação, textualização e revisão de texto; e desenvolver capacidades de escrita de texto descritivo.

No quadro teórico de referência pretende-se clarificar todos os conceitos inerentes a esta investigação, como o modelo “estaleiro de escrita” que é estruturado para o desenvolvimento da competência de escrita.

O trabalho é baseado na abordagem de investigação-ação com a finalidade de identificar e modificar as dificuldades encontradas. As principais fontes de recolha de informação são a observação participante, as entrevistas e a recolha documental, que se traduz nos guiões preenchidos pelos alunos que são alvo de análise.

Como resultados obtidos, através da análise de dados, verifica-se que os alunos melhoraram o seu desempenho escrito após a implementação do projeto, tendo em conta os objetivos propostos.

Palavras-Chave: Escrita; grupo nominal; “estaleiro de escrita”; descrição; autorretrato

Abstract

This investigation concerns the subject of Portuguese and it focuses on the writing process. The project was executed in a 5th grade class of the second cycle in pursuance of a Masters in Primary and Second cycles of Education.

The aforementioned theme emerged after the observation and analysis of the class and the students' writing skills. In the diagnosis, the students demonstrated difficulties regarding cohesion, which propelled the choosing of this thesis. Therefore, its purposes are: Firstly, to enhance pupils' competence to write; Secondly, to engage the latter in projects of coherent writing (the "estaleiro de escrita" of self-portraits); to develop textual planning strategies, as well as revision; and finally, to promote their ability to write descriptive text.

In the theoretical frame of reference, one aims to clarify all inherent concepts to this investigation, such as the model "estaleiro de escrita", which is structured for the improvement of writing expertise.

The project is based in the approach of investigation-action with the intent to identify and modify the determined difficulties. The observation of the individual, the interviews and the documentation filled according to the students' inquiries are the primary sources of analysis and sampling.

With the attained results, through the analysis of data, it is possible to verify that all students improved their written performance after the implementation of the project, considering the conveyed goals.

Keywords: Writing; nominal phrase; "estaleiro de escrita"; description; self-portrait

Índice

Agradecimentos.....	i
Resumo	ii
Abstract	iii
Capítulo I – Introdução	1
Capítulo II – Quadro teórico de referência.....	4
2.1. A escrita como processo	4
2.1.1. Modelos processuais de escrita	5
2.1.2. Dimensão gráfica e ortográfica da escrita	8
2.1.3. Dimensão textual	10
2.2. Ensino-aprendizagem da escrita.....	11
2.2.1. Processo de escrita.....	12
2.2.1.1. Planificação.....	12
2.2.1.2. Textualização	13
2.2.1.3. Revisão.....	14
2.2.2. O texto.....	15
2.2.3. Texto descritivo	17
2.2.4. Estaleiro de escrita	18
2.3. A relação entre o conhecimento da gramática e da escrita.....	21
2.3.1. Perspetivas de ensino da gramática	21
2.3.2. Conhecimento gramatical relevante para o texto descritivo	22
2.4. A Escrita nos documentos orientadores do Ensino do Português	23
2.4.1. Programa de 2009	24
2.4.2. Relação do Programa de 2009 e Programa e Metas de 2015: o que mudou?	26
Capítulo III – Metodologia	28

3.1. Principais opções metodológicas.....	28
3.2. Intervenção pedagógica.....	31
3.2.1. Contexto do estudo.....	31
3.2.2. Descrição da intervenção.....	32
3.2.3. Calendarização da intervenção.....	35
3.3. Procedimentos e técnicas de recolha de dados.....	35
3.3.1. Recolha documental.....	36
3.3.2. Entrevistas.....	37
3.3.3. Observação participante.....	39
3.4. Análise de dados.....	40
Capítulo IV – Apresentação, análise e interpretação de dados.....	43
4.1. Apresentação dos resultados do diagnóstico.....	43
4.2. Intervenção.....	44
4.2.1. Versão inicial.....	44
4.2.2. Reescrita.....	45
4.2.3. Versão final.....	45
4.3. Apresentação e análise de dados.....	46
4.3.1. Macroestrutura textual.....	46
4.3.1.1. Apresentação do título.....	47
4.3.1.2. Extensão de unidades oracionais.....	48
4.3.1.3. Extensão do texto.....	51
4.3.1.4. Breve discussão dos resultados.....	54
4.3.2. Microestrutura textual.....	55
4.3.2.1. Número de adjetivos.....	55
4.3.2.2. Dupla adjetivação.....	58
4.3.2.3. Comparação.....	60

4.3.2.4. Orações relativas	62
4.3.2.5. Grupos preposicionais	64
4.3.2.6. Breve discussão de resultados	65
4.3.3. Análise de resultados globais da turma	66
4.3.3.1. Versão inicial.....	66
4.3.3.2. Comparação da versão inicial com a versão final	67
4.3.3.3. Comparação do diagnóstico com a versão final.....	69
4.3.3.4. Breve discussão dos resultados.....	70
4.4. Considerações globais.....	70
Capítulo V - Conclusões	72
Capítulo VI – Referências bibliográficas	77
Apêndices	80
Apêndice 1 – Guião de Reescrita do Autorretrato	80
Apêndice 2 – À volta dos nomes.....	84
Apêndice 3 – Guiões das Entrevistas	86
Apêndice 4 – Critérios de desempenho para o autorretrato	87
Apêndice 5 – Transcrição das entrevistas.....	89

Índice de Quadros

Quadro 1 – Características gráficas da escrita (Batista, Viana & Barbeiro, 2011, p. 42) .	8
Quadro 2 – Resultados esperados (Reis, et al., 2009, p.77).....	24
Quadro 3 – Quadro adaptado dos descritores de desempenho (Reis, et al., 2009, pp. 88-90).....	25

Índice de Figuras

Figura 1 – Modelo de Hayes & Flower (1980) (Costa, 2010, p. 12).....	6
Figura 2 – Modelo reformulado de Hayes & Flower (1994) (Pereira, M. L., 2000, p.61). 7	
Figura 3 – Esquema do Estaleiro de Escrita de Josette Jolibert. (Amor, 1993, p. 123) ..	20
Figura 4 – Espiral de ciclos da Investigação-Ação (Coutinho et al., 2009, p. 366)	30
Figura 5 – Número de alunos por níveis no diagnóstico de escrita	43
Figura 6 – Resultados da apresentação do título na versão inicial	47
Figura 7 – Resultados da apresentação do título na versão final	47
Figura 8 – Número de parágrafos e períodos por aluno na versão inicial	48
Figura 9 – Versão inicial do aluno M03	49
Figura 10 – Versão inicial do aluno M04	49
Figura 11 – Número de parágrafos e períodos por aluno na versão final	50
Figura 12 – Número de palavras por alunos e média na versão inicial.....	51
Figura 13 – Número de palavras por aluno e média na versão final	52
Figura 14 – Comparação do número de palavras por alunos na versão inicial e final...	52
Figura 15 – Versão inicial do aluno M01	53
Figura 16 – Versão final do aluno M01.....	53
Figura 17 – Número de adjetivos por aluno e média na versão inicial	55
Figura 18 – Número de adjetivos por aluno e média na versão final	56
Figura 19 – Comparação entre o número de adjetivos e o número de palavras por aluno na versão inicial e final	56
Figura 20 – Versão inicial do aluno M04	57
Figura 21 – Versão final do aluno M04.....	58
Figura 22 – Número de duplas adjetivações por aluno e média na versão inicial.....	58
Figura 23 – Número de duplas adjetivações por aluno e média na versão final	59
Figura 24 – Versão final do aluno F04	59
Figura 25 – Número de comparações por aluno na versão inicial	60
Figura 26 – Número de comparações por aluno na versão final	60
Figura 27 – Versão final do aluno M06.....	61
Figura 28 – Versão final do aluno M08.....	61
Figura 29 – Número de orações relativas por aluno na versão inicial	62

Figura 30 – Número de orações relativas por aluno na versão final	63
Figura 31 – Versão final do aluno M03.....	63
Figura 32 – Número de grupos preposicionais por aluno na versão inicial	64
Figura 33 – Número de grupos preposicionais por aluno na versão final	64
Figura 34 – Versão inicial do aluno M06	65
Figura 35 – Número de alunos por níveis no autorretrato inicial (versão inicial).....	66
Figura 36 – Número de alunos por níveis no autorretrato final (versão final)	68
Figura 37 – Resultados globais e média do diagnóstico e da produção final por aluno	69

Capítulo I – Introdução

Este trabalho surge no âmbito da Unidade Curricular Estágio III, tendo como foco a análise da intervenção realizada em contexto de estágio numa turma de 5º ano do 2º ciclo do Ensino Básico.

O tema por mim escolhido foi a produção escrita. A escolha deste tema surge da observação das dificuldades que os alunos têm em relação à escrita. Esta realidade foi-me demonstrada através do estágio anterior e também através de outros contextos relacionados com educação.

A escrita tem diversas finalidades e é importante a vários níveis: escolar, uma vez que, ao longo da nossa vida, precisamos da escrita em diversas ocasiões; laboral, dependendo das exigências de cada emprego; social, no contacto com os outros através dos meios comunicação social, para pesquisas, pequenos recados, entre outros.

Esta competência resulta de processos cognitivos que, associados às dimensões da escrita, permitem a produção. Esta produção pode ser curta ou longa dependendo dos contextos e da intenção. A aprendizagem da escrita também auxilia em outras competências, tal como afirmam Niza, Segura e Mota (2011, p.14) “escrever também faz compreender melhor a escrita dos outros, isto é, potencia e desenvolve a leitura e permite uma melhor e mais complexa organização da fala”.

Os mesmos autores indicam estratégias que potenciam o desenvolvimento da produção escrita e, para isso, apresentam o perfil de um bom escritor: “(i) tem consciência da audiência (leitores); (ii) planifica o texto; (iii) relê os fragmentos; (iv) revê o texto; (v) utiliza processos recursivos de escrita; (vi) mobiliza estratégias de apoio” (idem, p. 20).

Com o objetivo de tornar os alunos bons utilizadores da escrita, devemos criar estratégias estimulantes para a aprendizagem desta competência. O projeto de intervenção que realizei tem no perfil apresentado anteriormente, o seu suporte.

O meu projeto de intervenção-ação teve como ponto de partida uma questão inicial geral, “Quais são as dificuldades de expressão escrita dos alunos da minha turma de 5º ano?”. Para que pudesse responder à questão anterior, procedi a uma análise exploratória, classificando textos produzidos pelos alunos durante a observação das aulas, os quais denominei como diagnóstico de escrita.

Nesse momento, identifiquei os principais problemas de expressão escrita da turma, que se concentravam ao nível da ortografia e da coesão. Visto que, os alunos iriam trabalhar o texto descritivo, a minha escolha para trabalhar foi a coesão de textos descritivos. Tendo como fundamentação este estudo prévio, a minha questão de investigação é “Como desenvolver a competência de escrita dos alunos, particularmente ao nível da coesão textual de textos descritivos?”. Para responder a esta questão decidi implementar um projeto de escrita adotando o modelo “estaleiro de escrita”.

O “estaleiro de escrita” é um módulo de aprendizagem de Jolibert (1994) que tem como finalidade o conhecimento de um tipo de texto. Esta aprendizagem é realizada através de várias etapas, que integram o estaleiro com o objetivo final da produção de um texto que respeite as características do tipo de texto que foi aprendido.

A análise do primeiro esboço evidenciou dificuldades de planificação, por falta de geração de informação, e também de textualização, pois são importantes os modificadores nominais para complexificar as estruturas textuais de uma autorretrato.

Assim sendo, os objetivos do projeto de escrita foram definidos tendo em conta estas dificuldades. Como objetivos gerais (para o projeto): (i) melhorar a competência de escrita dos alunos; (ii) envolver os alunos num projeto de escrita com sentido (o “estaleiro de escrita” de autorretratos); (iii) desenvolver estratégias de planificação, textualização e revisão de texto; (iv) desenvolver capacidades de escrita de texto descritivo. E como objetivos específicos (para os alunos): (i) mobilizar estratégias de planificação textual para a geração e organização da informação; (ii) explicitar diferentes estratégias de complexificação de expressões nominais (com grupos adjetivais, grupos preposicionais e orações relativas); (iii) desenvolver estratégias de textualização, através da exemplificação de grupos nominais; (iv) rever e reescrever, de forma orientada, textos descritivos (autorretratos).

Este trabalho organiza-se em seis capítulos: o presente, o do quadro teórico de referência, o da metodologia, o da apresentação, interpretação e análise de dados, o das conclusões e o das referências bibliográficas. No final do relatório são apresentados os apêndices referidos ao longo do trabalho.

O capítulo dois, quadro teórico de referência, tem por base a fundamentação do tema e das escolhas que foram realizadas para a intervenção. Este capítulo foi realizado através de consulta de diversas fontes.

O terceiro capítulo clarifica todas as opções metodológicas efetuadas, iniciando com o tipo de abordagem que foi a investigação-ação e descrevendo também os métodos de recolha de dados. Aborda ainda, o tipo de análise que é praticada e a descrição do contexto e da intervenção.

Seguidamente, o capítulo da análise de dados que apresenta os dados que foram alvo de estudo, a sua interpretação e a discussão dos resultados conseguidos. Este capítulo encontra-se dividido segundo as categorias de análise e também pela análise das diferentes fases do projeto.

O quinto capítulo trata-se de um resumo do relatório com a reflexão sobre os resultados que foram obtidos na análise, apontando também as áreas fortes e fracas deste projeto. Neste momento, são também retomados os objetivos e a questão-problema, com o fim de refletir se foram cumpridas as metas traçadas.

No final, o capítulo das referências bibliográficas, em que se encontra a descrição de todas as obras consultadas para a realização deste relatório e para a planificação da intervenção.

Capítulo II – Quadro teórico de referência

Neste capítulo, apresenta-se a informação conseguida a partir das referências bibliográficas, livros, teses de mestrado e doutoramento, artigos de revistas, programas de português e metas curriculares, brochuras, gramáticas e outros documentos publicados, com o objetivo de explicar os conteúdos inerentes à escrita.

2.1. A escrita como processo

O conceito de produção escrita foi-se alterando ao longo dos anos. Até aos anos sessenta, a escrita era considerada “uma competência estilístico-literária que assegurava a qualidade dos textos escritos, supondo que os alunos escreviam por intuição ou dom” (Niza, Segura & Mota, 2011, p. 5). Esta perspetiva foi-se alterando e os professores passaram a interpretar a escrita como um exercício de gramática que devia ser corrigido (Niza, Segura, & Mota, 2011). Niza (2005 citada por Niza, Segura & Mota, 2011, p.5) refere que, atualmente, se sabe que “para comunicar por escrito, cada criança tem de aprender a transformar o seu discurso interior, nomeando as formas de contextualização daquilo que quer comunicar”, sendo essa uma aprendizagem muito complexa. Os mesmos autores referem também que os professores “precisam de cultivar uma atitude de produção continuada da linguagem escrita, de modo a poderem entender melhor e a ajudar, com mais eficácia, os alunos na sua aprendizagem” (idem, p. 6), levando a que exista uma maior consciencialização da importância do ensino da escrita.

Neste sentido, é necessário que o professor deixe de pensar que o ensino da escrita se apoia apenas na correção dos escritos dos alunos, corrigindo palavras incorretas, rasurando palavras repetidas, acrescentando letras, entre outras ações, para dar lugar também às questões de estruturação (Niza, Segura & Mota, 2011). Para os erros que resultam destas correções “a melhor estratégia de abordagem é o treino na leitura dos seus próprios textos e a criação de hábitos, nos alunos, em reverem os textos uns dos outros” (Niza, Segura & Mota, 2011, p.9).

Ao nível do processo da escrita, importa também abordar os modelos processuais de escrita, por se relacionarem com as operações e estratégias cognitivas do processo de escrita dos alunos e a dimensão gráfica (que se traduz nos assinalamentos gráficos que permitem uma leitura do texto), ortográfica (ao nível da norma ortográfica) e textual (a combinação de expressões linguísticas para a criação de um texto) dos textos.

2.1.1. Modelos processuais de escrita

Os modelos processuais de escrita servem para explicar os processos cognitivos que ocorrem durante o ato da escrita (Martins & Niza, 1998). Alguns dos modelos processuais são modelos não lineares de escrita. Nestes modelos, “o acto de escrita é apresentado como um conjunto de processos que ocorrem a qualquer momento, durante a escrita do texto” (Silva, 2010, p.32). Além disso, estes modelos defendem que “no processo de escrita se deve ter em conta o ambiente da tarefa, ou seja, tudo o que sendo exterior àquele que escreve o pode influenciar durante a execução da tarefa de escrita” (Reis & Adragão, 1992, p. 165). Assim, o modelo apresentado de seguida, tem em conta os conhecimentos do escritor sobre o assunto, a forma como escreve e o tipo de texto que escreve.

Hayes e Flower (1980), a partir dos seus estudos, apresentam um modelo processual de escrita que definem como um processo cognitivo de escrita e um modelo descritivo. Este modelo desvia o foco do produto final, “para o processo redaccional e para as estratégias e recursos mobilizados pelo sujeito, no momento da escrita” (Amor, 1993, p. 111). A figura seguinte (figura 1) permite elucidar o modelo criado por estes autores.

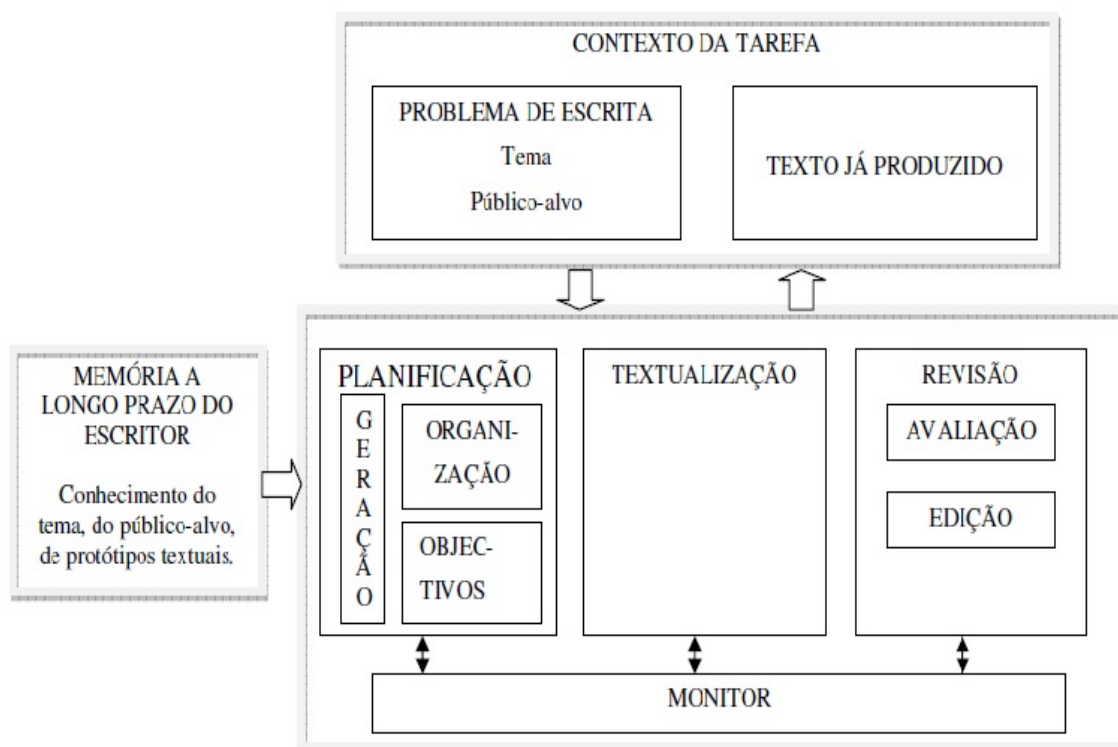


Figura 1 – Modelo de Hayes & Flower (1980) (Costa, 2010, p. 12)

Analisando a figura, é possível observar que o modelo de escrita de Hayes e Flower está dividido em três partes: o contexto da tarefa, a memória a longo prazo e o processo de escrita.

O contexto da tarefa engloba tudo o que não é do domínio do escritor, mas que influencia a escrita, tal como a descrição da tarefa, o público-alvo e o que vai ser desenvolvido (Carvalho, 1999; Gomes, 2013).

A memória a longo prazo centra-se no conhecimento prévio que o escritor já detém, isto é, “o conhecimento (...) sobre o assunto, os conhecimentos que tem sobre a forma como o texto se organiza e aquilo que sabe sobre as características do texto que se pretende escrever e o destinatário” (Gomes, 2013, p. 26).

Neste modelo são contemplados os diferentes processos de escrita (planificação, textualização e revisão), sendo uma interação individual com recurso aos processos cognitivos, não tendo em conta interações entre indivíduos (Reis & Adragão, 1992; Martins & Niza, 1998).

O processo de escrita contempla as três fases da escrita: (i) a primeira fase, a planificação, “consiste na construção da representação interna do saber” (Carvalho,

1999, p. 56); (ii) a segunda, a textualização, “é a transformação das ideias em linguagem visível” (ibidem), tendo em conta diversos mecanismos de coesão e coerência textual; (iii) a última fase, revisão, o escritor passa a ser o leitor do seu texto, avaliando o que foi escrito e a respetiva estrutura, modificando, acrescentando ou suprimindo informações, de forma a dar ao seu texto o sentido pretendido. Estas três fases serão abordadas de forma mais pormenorizada no segundo ponto do presente capítulo.

Apesar de o modelo apresentado por Hayes e Flower (1980) ser bastante considerado no que diz respeito ao processo da escrita, foi posto “em causa por aqueles que entendem o acto da escrita como algo socialmente contextualizado e condicionado por factores externos ao indivíduo” (Carvalho, 1999, p. 57). Tendo em conta as críticas, Hayes e Flower reformularam o modelo.

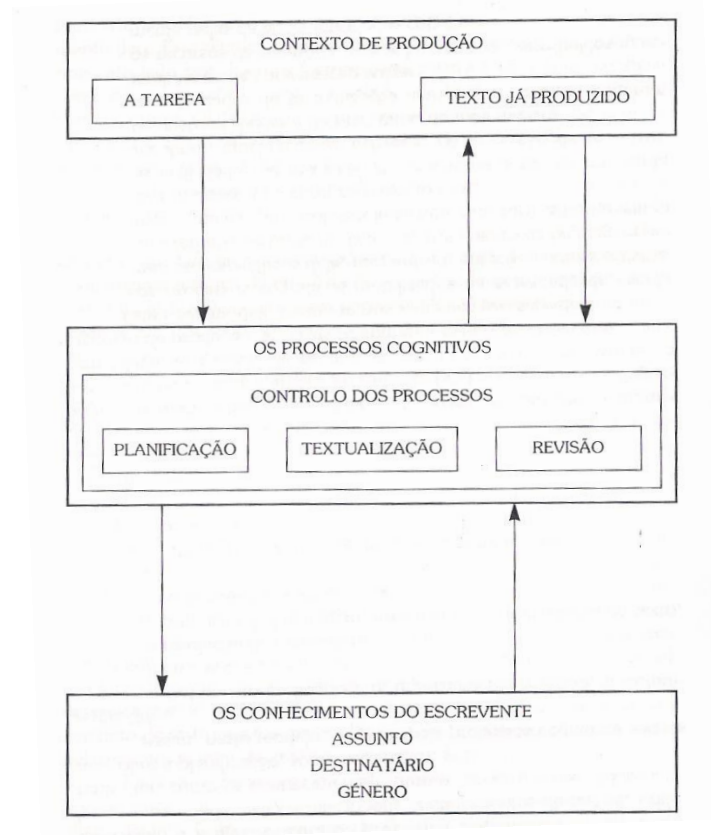


Figura 2 – Modelo reformulado de Hayes & Flower (1994) (Pereira, M. L., 2000, p.61)

De acordo com Gomes (2013), e comparando o modelo inicial (figura 1) com o modelo reformulado (figura 2), é possível verificar diferenças a três níveis: nos aspetos afetivos e motivacionais, no papel da leitura no processo de revisão e aperfeiçoamento do texto e na planificação, vista “como uma atividade de resolução de problemas de natureza linguística, textual e discursiva” (p. 30). As diferentes componentes do

processo da escrita (planificação, textualização e revisão) passam a ganhar um igual destaque e a memória de longo prazo é igualmente considerada nestes três processos (ibidem). Além disso, no modelo reformulado, “a atividade de escrita surge como o resultado da interação entre a dimensão cognitiva e a social com vista à construção de um significado negociado” (Carvalho, 2001, p. 59).

Para o processo de escrita, são tidos em conta não só os processos cognitivos, mas também o domínio de normas no que respeita à representação escrita.

2.1.2. Dimensão gráfica e ortográfica da escrita

A dimensão ou competência gráfica é a utilização na escrita dos sinais que a representam. A dimensão ou competência ortográfica é a aplicação das normas da representação escrita das palavras (Barbeiro & Pereira, 2007). Estas dimensões a par da dimensão textual (cf. secção 2.1.3.) são as competências necessárias para a construção de um texto.

Em relação à aprendizagem da escrita, o escritor tem um conjunto de características a dominar: intrínsecas e extrínsecas (quadro 1).

Quadro 1 – Características gráficas da escrita (Batista, Viana & Barbeiro, 2011, p. 42)

Características intrínsecas	alfabeto dual maiúsculas minúsculas
	estilos de letra (negros, itálicos, segunda cor)
	espaçamento de palavras
	formas da letra (inglesa, redonda...)
	«negro»
	tamanho
	sublinhados
	cor
Características extrínsecas	linha interrompida
	lista
	quadros
	configurações ramificadas
	pontuação

As características intrínsecas contemplam a escrita com letras minúsculas e maiúsculas, o estilo e a forma da letra, o tamanho, o espaçamento entre palavras, entre outros, tudo relacionado com a apresentação das letras e das palavras. Por outro lado, as características extrínsecas refletem, por exemplo, a pontuação, que se relaciona com a configuração da frase. Neste sentido, é igualmente importante gerir o espaço em função da dimensão da letra e a sua orientação – da esquerda para a direita (Batista, Viana, & Barbeiro, 2011).

Um domínio ortográfico deficiente pode ser um obstáculo ao desenvolvimento da escrita, pois ainda que se desenvolvam em paralelo, a ortografia é relevante na construção do texto. A nível pessoal, poderá ter outras implicações como, por exemplo, para a redação de um currículo ou a realização de um trabalho escrito.

Ao nível da ortografia, o processo de aprendizagem da atividade de escrita, gera algumas dificuldades que se prendem com a “complexidade das relações som-grafema” e com “a existência de uma forma ortográfica única” (Batista, Viana, & Barbeiro, 2011, p. 52). No primeiro caso, os problemas surgem porque, muitas vezes, a um fonema pode corresponder vários grafemas, o que “equivale a dizer que um som pode não ser representado sempre pelo mesmo grafema e um grafema pode não representar sempre o mesmo som” (ibidem). De acordo com estes autores, “um número significativo dos problemas ortográficos que persistem até bastante tarde na escolaridade resulta precisamente da complexidade das relações som-grafema” (idem, p. 53). Para ultrapassarem estas dificuldades, os alunos podem seguir a via fonológica ou a via lexical. Pela via fonológica, recorrendo “à identificação dos fonemas e à aplicação de regras que estabelecem a representação do som, ou por via lexical que recorre às representações ortográficas de palavras que vamos armazenando no nosso léxico mental” (ibidem).

A existência de uma forma ortográfica única, faz com que “diferentes formas de pronunciar uma palavra sejam representadas, na escrita, pela mesma forma ortográfica” (Batista, Viana, & Barbeiro, 2011, p. 52) como acontece, por exemplo, nas palavras *igreja* (que se pode pronunciar *igreja*) e *também* (que se pode pronunciar *tambõe*). Os erros ortográficos podem estar relacionados com

a maneira como o aluno pronuncia a palavra [que] pode não ser a que mais se aproxima da forma como a palavra é escrita. Mais uma vez, o professor deve ter consciência da relação entre

a maneira como a palavra é pronunciada habitualmente pelo aluno e a sua forma ortográfica, a fim de poder adequar as estratégias a seguir no ensino da ortografia (idem, p. 58).

Assim, torna-se essencial trabalhar com os alunos os seus próprios erros ortográficos, para que os mesmos tomem consciência das suas dificuldades. Já no caso do professor, este tipo de trabalho é significativo para encontrar estratégias com vista à superação deste tipo de erros.

2.1.3. Dimensão textual

A dimensão textual é a “competência relativa à forma de combinar expressões linguísticas para formar um texto” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 7).

Na maioria das vezes, quando se escreve é com o intuito de escrever um texto. Após alguns anos de escolaridade, a competência compositiva é o foco da aprendizagem da escrita, com vista à melhoria das capacidades textuais. Esta competência nunca está completamente automatizada, pois todos os textos apresentam desafios quanto à sua construção (Barbeiro & Pereira, 2007).

A competência compositiva implica a ativação de conteúdos, bem como a sua inclusão e articulação, no sentido de respeitar um resultado final, considerando as propriedades de textualidade (cf. secção 2.2.2). A competência é movida quer a nível global, como a nível específico. Segundo Barbeiro & Pereira (2007), “o nível global corresponde à organização das grandes unidades do texto (macro-estrutura) e o nível específico à combinação de expressões linguísticas (micro-estrutura)” (p. 18). O escritor tem em seu poder todas as decisões no que respeita ao seu texto. Assim, desenvolve todas as hipóteses para a escrita do seu texto, bem como a consciencialização da tomada de decisões que se coadunem com o texto que irá escrever. Através desta tomada de decisões, impõe-se também a escolha/imposição do género textual a ser utilizado para o produto.

O processo de escrita varia consoante a situação, o domínio de escrita da pessoa e o seu percurso de aprendizagem. As fases relacionadas com o processo de escrita são muito importantes e podem ocorrer em diferentes momentos durante a composição escrita, tal como é explicado na secção 2.1.1. através do modelo processual de escrita

de Hayes & Flower (1980). Estas fases são a *Planificação*, a *Textualização* e a *Revisão* (cf. secção 2.2.1.1.; 2.2.1.2.; 2.2.1.3.).

2.2. Ensino-aprendizagem da escrita

Havemos de aprender a escrever, escrevendo.

(Sérgio Niza citado por Pires, 2002 (p. 81))

Para a aprendizagem da escrita, Pires (2002) foca: (1) a inteligente organização do pensamento; (2) o crescente domínio de uma linguagem cada vez mais cuidada, concreta e criteriosa, como expressão desse pensamento; (3) o confronto de experiências, como forma de consolidação de saberes; e (4) o conhecimento/apropriação das normas das estruturas textuais e linguísticas (p.81). Para Barbeiro & Pereira (2007, p.9), a aprendizagem da escrita deve implicar

acção sobre o processo de escrita (para proporcionar o desenvolvimento das competências e dos conhecimentos implicados na escrita) e acção sobre o contexto dos escritos (para facultar o contacto com textos social e culturalmente relevantes e acesso às suas múltiplas funções).

A tarefa da escrita necessita de um contexto, para que o aluno possa escolher a sua própria estratégia para a produção de um texto. Jolibert (1994, p. 18 e 19) define que, para o aluno produzir um texto, “deve identificar o destinatário, o objetivo e a intenção primeiramente, de seguida o tipo de texto, o suporte e o instrumento, depois a estrutura e a linguística do texto e da frase, mobilizando todos os conhecimentos sobre estas fases e por fim a releitura”. A importância do destinatário e do contexto pode influenciar a escrita do aluno e, por isso, este deve saber para quem escreve e com que objetivo, para que possa adequar o seu discurso escrito à situação.

Para o ensino da escrita é relevante: (i) que o conhecimento seja adaptado ao longo dos anos e que seja aplicado de forma frequente, com auxílio de exercícios adaptados a cada nível e com graus de dificuldade diferenciados; (ii) que a prática dos seus processos (planificação, textualização e revisão) seja frequente e de forma orientada e progressiva; (iii) o conhecimento de diferentes géneros textuais associados à sua panóplia de formas; (iv) o envolvimento em sequências para a autonomia das

várias etapas, processos e conhecimentos associados; (v) a avaliação dos textos com conhecimento dos critérios de avaliação; (vi) a complexificação dos mesmos ao longo dos anos (Aleixo, 2005; Barbeiro & Pereira, 2007). A escrita que permanece pode ser obra de reformulações a todos os níveis, não só momentaneamente, como também com o passar do tempo. Este tipo de exercícios de reescrita podem até ser positivos para identificar o nível de progressão do escritor.

2.2.1. Processo de escrita

O processo de escrita é o conjunto de etapas que culmina na construção de um texto escrito. Estas etapas estão associadas aos processos cognitivos que ocorrem (cf. secção 2.1.1.).

A escrita é um meio de comunicação independentemente da sua intencionalidade. Esta pode ser utilizada com diversas intenções: para registar, criar, planificar, descrever, dar instruções, entre outras (Grabe & Kaplan, 1996).

Ao longo da formação, o bom uso e domínio da escrita formará um escritor competente, o que o influenciará não só ao nível escolar, bem como profissional ou pessoal. A consciência do escritor reflete-se, não só no culminar da escrita, mas também nas razões e motivações e nas etapas que ultrapassou para a chegada ao produto final.

Numa primeira visão, a escrita era entendida como um produto que só contemplava duas partes (o rascunho e texto final), sem que fosse reconhecido o valor ao conhecimento prévio. Isto resultava num processo individual em que não era complementado o objetivo da escrita. O texto culmina com um processo de escrita (Grabe & Kaplan, 1996) que conta com as seguintes etapas: *planificação*, *textualização* e *revisão*. Estas etapas já foram descritas sucintamente na secção 2.1.1.

2.2.1.1. Planificação

A planificação integra o processo de escrita do modelo processual de Hayes & Flower. Esta estratégia se efetua com recurso à memória, que implica a pesquisa de conhecimentos relativos ao assunto (cf. secção 2.1.1.).

Na grande parte dos casos, as produções textuais começam a ser escritas sem que seja exigido aos alunos um plano para uma estruturação de ideias relativas ao tema. A planificação do texto passa por uma estrutura que é alinhada, normalmente, por uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão. Esta estrutura tem como principal foco a organização das ideias e a sua seleção para o texto escrito.

Segundo Amor (1993, p. 112), a planificação mobiliza processos como a macroplanificação – conceção de um esquema organizativo – e microplanificação – que leva ao discurso final, fundados pela “memória” e “contexto”, que desempenham um papel decisivo na seleção da informação e na orientação argumentativa do discurso.

Na perspetiva de Jolibert (1994), o mais importante nesta fase é ter em conta o que se vai escrever no texto, o destinatário, o objetivo e a organização que leva à forma final. Como tal, o escritor deve pensar no que conhece sobre o tema, os tipos de textos que pode utilizar, a informação que é fornecida e delinear o que pretende dizer de forma ordenada (Martins & Niza, 1998).

A mobilização desta estratégia (planificação) influencia o desempenho dos alunos no que respeita à escrita. A utilização desta estratégia ao longo dos anos fará evoluir o aluno e, desse modo, o objeto final será sempre mais enriquecido (Barbeiro & Pereira, 2007).

As planificações de textos podem ser orientadas por parte dos professores, mas podem também ser um processo realizado pelos alunos, seguindo as indicações do professor, tendo em conta, os seus conhecimentos e a sua capacidade de trabalhar desta forma (Amor, 1993).

2.2.1.2. Textualização

A textualização é a redação do texto com base nas ideias estruturadas, com uma estrutura adaptada ao tipo de texto que é escolhido, e com a integração das regras do funcionamento da escrita. Para Amor (1993, p.112) trata-se de “conversão, em linguagem escrita e em texto, do material selecionado e organizado na etapa anterior”. Neste sentido, a autora considera ainda que são mobilizadas todo o “tipo de aptidões linguísticas, desde construção de referências, às operações de coesão textual” (ibidem).

Segundo Barbeiro & Pereira (2007), as exigências desta fase da escrita são a explicitação do conteúdo, a formulação linguística e a articulação linguística. As duas primeiras, ainda que não tivessem sido devidamente exploradas, são agora explanadas para informar o leitor e a última resume-se ao facto de um texto não ser somente uma sequência de frases, mas sim um produto em que os elementos se relacionam entre si, respeitando as regras e dando uma coesão (relações semânticas entre orações que conferem sentido ao texto) e coerência (sustentação das cadeias que são referidas no texto) ao texto (cf. secção 2.2.2.).

No fundo, esta etapa da escrita realça a necessidade da coesão do texto e da envolvimento da parte gramatical associada à escrita. Para que a coesão do texto seja mantida, é necessário que não existam repetições e que sejam aplicadas todas as regras gramaticais, bem como a pontuação correta. Assim, exige-se ao escritor que mobilize determinados mecanismos linguísticos adquiridos anteriormente (Carvalho, 2001). Esta fase é a que ocupa mais tempo ao aluno durante todo o processo de escrita.

2.2.1.3. Revisão

A revisão é sobretudo uma releitura e reflexão do produto escrito, com o intuito de avaliar e corrigir a própria produção escrita. Esta etapa surge ligada às duas anteriores, pois a avaliação vai ser realizada tendo por base o plano de texto inicial, não que o texto se tenha de manter fiel, mas as ideias principais devem estar referidas. A reflexão é muito importante e, para Barbeiro & Pereira (2007, p.21), “deve ser aproveitada para tomar decisões respeitantes à correcção e reformulação do texto”. Estas decisões são tomadas atendendo à leitura crítica e reflexiva que cada aluno faça do seu texto escrito e também ao tempo que tem para refletir sobre o que escreveu, podendo assim, alterar e aperfeiçoar a sua produção textual.

Esta etapa causa dificuldades, pois é uma atividade mental que requer abstração dos alunos em relação ao que escreveram. Além disso, tem processos cognitivos associados, como a deteção de erros e a avaliação do que está escrito (Carvalho, 2001). Na conclusão desta fase, o resultado final será uma produção textual planificada, escrita e revista.

2.2.2. O texto

Para compreender o processo de escrita, importa também clarificar o conceito de *texto*, havendo vários autores que apresentam definições semelhantes (Aleixo, 2005; Silva, 2012; Lopes & Carapinha, 2013). Para Silva (2012, p.15), “um texto é um objeto verbal escrito, de extensão indeterminada, mas geralmente composto por mais do que uma frase”. O autor sublinha que, nesta definição

os conceitos de *texto* e de *discurso* opõem-se em virtude de um texto ser concebido como qualquer produto verbal escrito, enquanto o discurso remete para um produto verbal oral (embora possa ter sido previamente registado por escrito (...)) (ibidem).

Lopes & Carapinha (2013) apresentam o texto como “combinações de entidades linguísticas, dotadas de sentido e de relevância pragmática” (p. 13). No entanto, ao contrário da definição apresentada anteriormente por Silva (2012), as autoras aplicam esta definição aos conceitos *texto* e *discurso*, referindo ainda que “(...) um texto/discurso não se define pela sua extensão, mas antes pela sua unidade semântica e relevância pragmática (...)” (Lopes, 2005 citado por Lopes & Carapinha, 2013, p. 14).

Aleixo (2005, p.68), tendo por base autores como Val (1991), Castro (1999), Fonseca (1994) e Fayol (1997), apresenta o *texto* “como uma combinação de frases, que tende agora a ser perspectivado como um complexo de proposições semânticas”. Para a autora, o *texto* é um “objecto inacabado e pragmaticamente construído” (idem). Castro salienta que

o texto, dotado de regras que o organizam como um todo coeso e coerente, manifesta uma gramática própria que não se reduz à das relações frásicas. A capacidade dos falantes terá então de ser perspectivada enquanto permite aos indivíduos produzir e compreender textos, bem como distingui-los de não textos (Castro, 1999 citado por Aleixo, 2005, p. 68).

Para definir texto é necessário ter em consideração as propriedades de textualidade: *intencionalidade*, *aceitabilidade*, *informatividade*, *situacionalidade*, *intertextualidade*, *coerência* e *coesão* (Lopes & Carapinha, 2013), sendo a coesão o objeto de estudo do projeto que desenvolvi.

A *intencionalidade* remete para a ideia de que “qualquer texto é o resultado de uma intenção cognitivamente configurada e verbalmente expressa por um locutor” (Lopes & Carapinha, 2013, p. 17). A *aceitabilidade* está relacionada com “a atitude do interlocutor, disponível para aceitar um produto verbal que lhe é dirigido” (idem, p. 18).

O “grau de adequação de um texto ao seu contexto de uso” (ibidem), ou seja, todos os fatores reguladores da interação verbal devem estar adequados à prática discursiva praticada, que corresponde à sua *situacionalidade* (ibidem). O conjunto de informações que faz parte de um texto, constitui a sua *informatividade*. A *intertextualidade* designa a relação de proximidade “de ordem retórico-estilística e de ordem semântica que um texto mantém com outros textos (...)” (idem, p. 19), esta acontece quando existem referências de um texto noutro texto. A *coerência* está relacionada com o sentido global do texto, ou seja, se o texto fizer sentido e “se funcionar como um todo do ponto de vista semântico” (idem, p. 103), dizemos que é um texto coerente. A propriedade textual *coerência* permite que se estabeleçam relações entre as diferentes partes do texto e também com o texto em geral, para que este tenha um sentido completo. Por fim, a *coesão* engloba “todos os mecanismos que permitem estabelecer relações semânticas entre diferentes segmentos de texto, através de meios gramaticais e lexicais” (idem, p. 31), ou, por outras palavras, a ligação entre os vários elementos do texto.

A coesão textual, uma das sete propriedades do texto referidas anteriormente e objeto deste estudo, “é conseguida através da presença e da harmoniosa orquestração de uma série de palavras, expressões e estruturas que permitem ligar, relacionar e articular fragmentos textuais” (ibidem). De acordo com Lopes & Carapinha, para que um texto apresente uma boa *coesão*, é necessário

explorar todos os mecanismos linguísticos que nos possibilitam entrelaçar essas diferentes partes constituintes dos nossos textos, fazendo com que elas fiquem semanticamente ligadas e constituam um todo significativo (ibidem).

Esta propriedade permite, de acordo com estas autoras, distinguir os textos de não-textos. Além disso, é importante referir que, apesar de manterem uma estreita ligação, a coerência e a coesão apresentam significados distintos. De acordo com Beaugrade (1979, citado por Lopes & Carapinha, 2013), “a coesão suporta uma textualidade baseada na componente formal dos textos” (ibidem) enquanto a coerência se baseia “nas redes de informação criadas pelo texto” (ibidem). A diferença prende-se no facto de a coesão ser a ligação entre períodos, de modo a obter uma sequência lógica e a coerência, a relação entre as ideias do texto para que se mantenha com sentido.

Para assegurar a *coesão* e *coerência* de um texto são utilizados “mecanismos de coesão [que] têm como função auxiliar a construção da coerência de um texto” (idem,

p. 32), facilitando também a interpretação do leitor. Os mecanismos de coesão textual são a coesão *lexical*, a *referencial*, a *temporal* e a *interoracional ou interfrásica*.

A coesão *lexical* diz respeito às relações semânticas que são criadas no interior de um texto. A coesão *referencial* é a que remete para a menção do mesmo elemento ao longo do texto. A coesão *temporal*, tal como nome indica, relaciona-se com a expressão do tempo através da correta utilização dos tempos verbais (Lopes & Carapinha, 2013). A coesão *interoracional* está diretamente relacionada com os “nexos de sentido que articulam orações no âmbito da frase complexa” (idem, p. 71), enquanto que a *coesão interfrásica* diz respeito aos “nexos de sentido que interligam frases (simples ou complexas)” (ibidem). Os “nexos de sentido” referidos pelos autores são, então, os conectores, sejam eles conjunções, advérbios, preposições e/ou verbos com função conectiva (Lopes & Carapinha, 2013).

2.2.3. Texto descritivo

Para falar de texto importa primeiro clarificar conceitos importantes como géneros textuais, tipos de texto e sequências. Assim, um género textual “é uma classe definida tendo em consideração certos critérios” (Silva, 2012, p. 64), isto é, uma receita, por exemplo, é um género textual, pois tem a obrigação de ser escrita segundo aquelas normas. Em relação aos tipos de texto, a sua definição está relacionada com as sequências textuais, ou seja, o tipo de texto é considerado a partir da sequência que for predominante na produção. A sequência textual “é um fragmento de texto dotado de alguma autonomia no âmbito do texto que se insere, e constituído por prototípicos correspondentes a diferentes fases que são inerentes a essa sequência” (Silva, 2012, p. 125). Estas podem ser iguais ou diferentes e intercaladas ou não. A tipologia de texto está associada à sequência que é mais evidenciada (Pinto, 2014; Silva, 2012; Pinto & Pereira, 2016).

A caracterização de um texto nem sempre é fácil, pois, apesar de apresentarem as suas regularidades, por vezes estão contempladas diferentes sequências no mesmo texto, por exemplo, o tipo de texto narrativo é considerado narrativo, porque a sequência que mais se evidencia é a narrativa, mas este texto pode ainda ter sequências descritivas e dialogais, como no caso de uma história.

No caso do autorretrato, a sequência predominante é a descritiva. Segundo Adam (2005 citado por Silva, 2012, p. 142), existem “quatro operações na origem da descrição: Identificação, Listagem, Relacionamento e Expansão por subtematização”. A *Identificação* é o objeto da sequência descritiva e pode estar presente em qualquer lugar na descrição, isto é, destaca-se o tema da descrição e este pode ser retomado ao longo da descrição sempre que necessário. A *Listagem*, que é a caracterização do objeto, ou seja, a enumeração de todas as propriedades do objeto. O *Relacionamento*, que são as relações com o objeto, que se caracteriza por todas as ligações que possam ser efetuadas ao objeto. Por fim, a *Expansão por subtematização* consiste em retomar uma propriedade do objeto com objetivo de uma nova descrição, neste caso, encontrando uma característica do objeto que retome por exemplo a operação de listagem, dando origem a uma nova descrição (Pinto, 2014; Silva, 2012). No exemplo “A Maria tem os cabelos ruivos, os olhos claros como a água de uma nascente. (...) Os cabelos ruivos são compridos e ondulados e parecem chamas de uma fogueira.”¹, podem-se identificar as seguintes operações: Identificação – A Maria - o objeto desta descrição é a Maria; Listagem – cabelos ruivos e olhos claros – estão são as características associadas à Maria; Relacionamento – olhos claros como a água de uma nascente – foi criada uma comparação; Expansão por subtematização – Os cabelos ruivos da Maria são compridos e ondulados e parecem chamas de uma fogueira – aqui foi retomada uma propriedade e feita uma nova descrição.

Em suma, o texto descritivo é uma caracterização de um ser ou um objeto. A descrição mobiliza grupos nominais, adjetivais, orações e todos os mecanismos associados à construção de texto.

O autorretrato é um texto descritivo em que o próprio escritor se retrata. A descrição pode ser física ou psicológica e o objetivo é que o leitor do texto consiga imaginar o escritor através da descrição por ele realizada.

2.2.4. Estaleiro de escrita

¹ Exemplo criado por mim para explicar as operações que são descritas.

Para os alunos compreenderem o que é trabalhado e mobilizarem conhecimentos na sua prática escrita, devem ser envolvidos em práticas didáticas que sejam significativas e que os envolvam com objetivos concretos.

O professor necessita de encontrar estratégias que contribuam para o desenvolvimento da escrita e conceder aos alunos a participação na sua própria evolução. Uma dessas estratégias é o “estaleiro de escrita”.

“Estaleiro de escrita” é uma tradução da autoria de Emília Amor de *chantier l’écriture* (denominação de Jolibert (1994)). Segundo Jolibert (1994, p. 38), um “estaleiro de escrita” é “um módulo de aprendizagem (...) e a sua organização e o seu enfoque devem permitir que professor e aluno, tenham referenciais para se situar, apoiem-se em aspetos precisos para trabalhar (...)”. Cada um destes módulos de aprendizagem foca um tipo de texto. Para Amor (1993, p.112), um estaleiro “(...) é a organização de um programa sistemático de aprendizagem da escrita, centrado sobre um tipo de texto”.

Este módulo de aprendizagem engloba diversas etapas em que o objetivo final é a aprendizagem de um tipo de texto. Ao longo do estaleiro são também analisadas e sistematizadas atividades gramaticais, por exemplo, associadas ao tipo de texto que é trabalhado e também integra os subprocessos de escrita para um melhoramento da produção no final.

O modelo de estaleiro de escrita é indissociável da metodologia de trabalho de projeto, pois é um projeto de turma em que todos os alunos participam, um projeto de escrita com um objetivo final que se torna um projeto de aprendizagem explícito para todos (Jolibert, 1994).

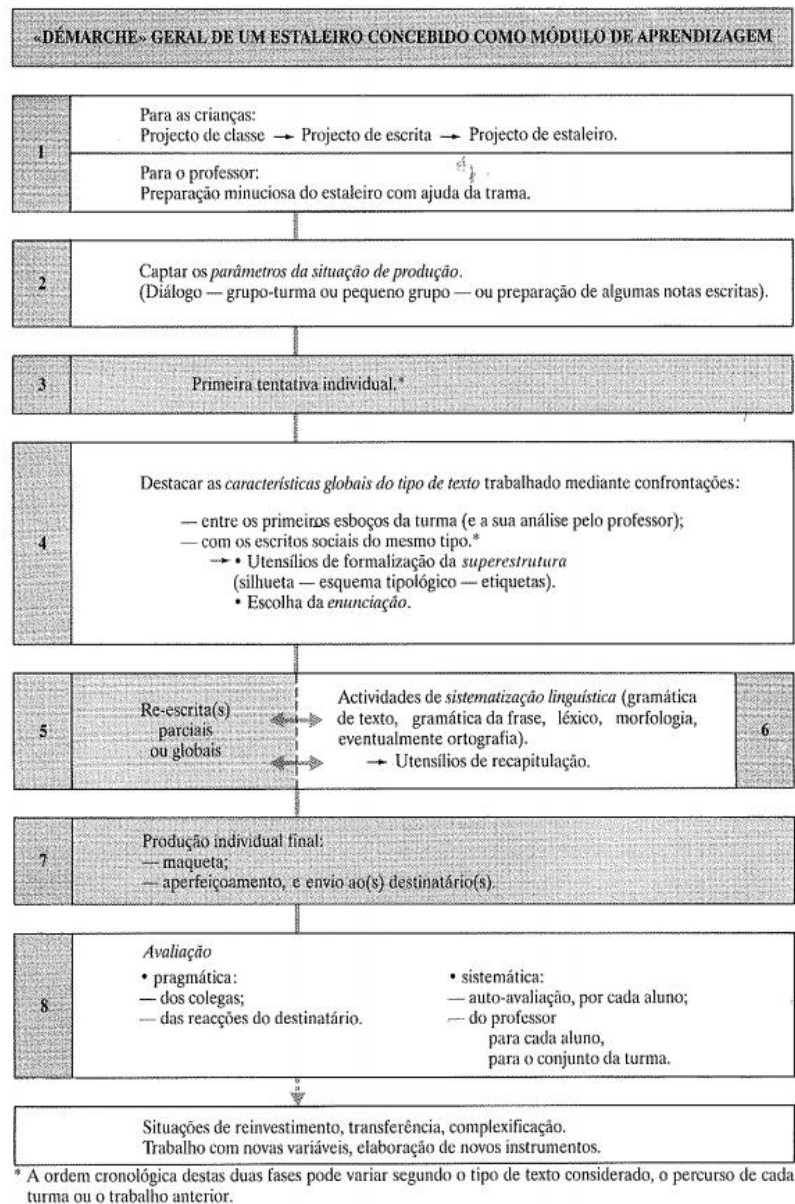


Figura 3 – Esquema do Estaleiro de Escrita de Josette Jolibert. (Amor, 1993, p. 123)

Tal como mostra a figura 3, o estaleiro de escrita tem início com a definição do projeto de escrita, individual ou em grupo, estabelecendo os seus objetivos, intenções e destinatários. (Etapas um e dois).

A etapa três consiste na escrita da primeira versão do texto e a quatro comporta as características globais do tipo de texto, ou seja, a análise dos esboços da turma, o contacto com textos do mesmo tipo e a formalização da estrutura.

De seguida, as fases cinco e seis abrangem a reescrita e as atividades de sistematização linguística relacionadas com o tipo de texto.

As últimas duas etapas sete e oito alcançam o trabalho final e a sua avaliação. A avaliação pode ser realizada por cada aluno, pelos colegas, pelo professor ou pelos destinatários.

A partir deste trabalho com os alunos, o professor conduz a turma à descoberta das particularidades do tipo de texto que será trabalhado, bem como as atividades de sistematização linguística a ele associadas (Costa, 2014). Igualmente importante é a revisão e aperfeiçoamento da escrita, tendo como referência a primeira versão do texto e depois de já ter obtido novos conhecimentos (Jolibert, 1994).

2.3. A relação entre o conhecimento da gramática e da escrita

Como foi referido anteriormente, o estaleiro alberga uma etapa (etapa 6) em que são realizadas as atividades de sistematização metalinguística, que resultam nas atividades “que dizem respeito aos aspetos específicos da língua dos quais se tem necessidade para o tipo de texto trabalhado” (Jolibert, 1994, p. 48)

As práticas para o ensino da gramática têm sido estudadas e novas formas, como o laboratório gramatical ou as sequências didáticas, que não exijam a memorização de regras, mas a descoberta do funcionamento da língua, mostram vantagem para a aprendizagem (Duarte, 2008). Neste sentido, como defende Duarte (1997), “o estudo gramatical deve assumir a forma de uma reflexão orientada pelo professor como uma actividade de descoberta” (citado por Pereira, 2000, p. 284), preconizando assim este ensino como uma atividade reflexiva em que o objetivo é

observar e racionalizar os dados intuitivos que estão à disposição dos discentes, utilizando uma metodologia de observação, exploração e conhecimento que não é natural neles, mas que o professor tem que lhes fazer adquirir (ibidem).

2.3.1. Perspetivas de ensino da gramática

No que respeita às práticas no ensino da gramática, existe, ainda, uma grande quantidade de professores a ensinar gramática através das fichas dos manuais escolares. Porém, outros existem que utilizam um contexto onde inserem a abordagem da gramática. A abordagem expositiva da gramática recorre à memorização de regras,

ou seja, o professor expõe o conteúdo, dita a regra e os alunos realizam a ficha do manual. Por outro lado, a abordagem indutiva em que o professor cria o contexto e, em conjunto, com os alunos elabora e aplica as regras (Xavier, 2013).

A abordagem tradicional da gramática passa pela memorização e sucessivas definições. Nesta abordagem a vantagem é “o treino das capacidades de memória e o conhecimento das normas da variedade de padrão da língua” (Costa, 2010, p.32), todavia este conhecimento não garante que os alunos mobilizem os seus conhecimentos no contexto da escrita. (Costa, 2010)

Outro tipo de perspectiva relacionado com este tema é a abordagem em contexto, ou seja, no contexto das atividades privilegiando a reflexão sobre as mesmas, tendo como vantagem “a mobilização do conhecimento gramatical se refletir positivamente na reflexão de problemas de oralidade, de escrita e de leitura” (Costa, 2010, p.35). Assim, permite-se uma consciencialização dos processos e consequentemente um melhor uso da língua padrão nas suas variedades.

2.3.2. Conhecimento gramatical relevante para o texto descritivo

Tendo em vista o conhecimento gramatical relevante para o texto descritivo, as atividades de sistematização metalinguística servem o objetivo de trabalhar com os alunos todos os processos relativos à aprendizagem nas diversas áreas/conteúdos relativos à gramática e ao tipo de texto trabalhado. Estas atividades são favoráveis principalmente nas fases de reescrita de texto (Jolibert, 1994). O estaleiro de escrita tem como etapa atividades de sistematização metalinguística. Estas atividades são realizadas segundo as abordagens referidas na secção anterior, isto é, cada professor utiliza abordagem que considerar adequada para a aprendizagem dos alunos.

Relativamente ao texto descritivo, este tipo de texto pode exigir, ao nível da escrita, a utilização de diversos adjetivos, recursos expressivos como a adjetivação e a comparação, orações subordinadas adjetivas e grupos preposicionais.

Em relação aos adjetivos estes são “uma classe aberta de palavras que, tipicamente, permite a variação em género, número e grau” (DT, 2008). Os adjetivos mais utilizados são os qualificativos, que expressam a qualidade e que são atributos do nome.

Ao nível dos recursos expressivos, a adjetivação é então a atribuição de dois ou mais adjetivos ao mesmo nome. A comparação “estabelece explicitamente uma relação de analogia entre dois termos, o comparante e o comparado” (DT, 2008).

As orações subordinadas adjetivas são orações que têm um comportamento na frase idêntica ao adjetivo. Estas são relativas se forem iniciadas por um pronome relativo ligado a um antecedente. As orações relativas com antecedente exercem a função sintática de modificador do nome, como se pode verificar nos exemplos (1) e (2) de Brito & Duarte (2003, p. 662, 674):

(1) O livro que li nas férias ganhou um prémio.

(2) O Porto é uma cidade essencialmente barroca, o que a aproxima de outras cidades europeias.

No exemplo (1) o pronome relativo *que*, retoma o antecedente nominal, já no exemplo (2) o *que* retoma um antecedente oracional. As orações relativas podem ser restritivas se “restringirem a informação dada sobre o antecedente” (DT, 2008) e explicativas quando “acrescentam informação relativamente ao antecedente” (Azeredo, Pinto & Lopes, 2010, p. 165). (Costa, 2014; Azeredo, Pinto & Lopes, 2010; DT, 2008; Brito & Duarte, 2003)

Os grupos preposicionais são um “grupo de palavras cujo constituinte principal é uma preposição” (DT, 2008), pode também ser um grupo nominal, se o complemento exigir uma preposição (DT, 2008).

Todos estes conceitos gramaticais estão associados ao grupo nominal, que é um “grupo de palavras cujo constituinte principal é um nome ou um pronome e que funciona como uma unidade sintáctica”. (DT, 2008) Os grupos nominais serão parte da análise das produções.

2.4. A Escrita nos documentos orientadores do Ensino do Português

A escrita é uma competência presente em todos os níveis de escolaridade. Os programas orientam os professores em relação aos conteúdos e às capacidades que os alunos devem atingir ao longo dos anos, sempre numa perspectiva de progressão.

Nas secções seguintes serão analisados o Programa de Português do Ensino Básico de 2009 e o Programa e Metas de Aprendizagem de Português do Ensino Básico

de 2015. Esta análise é realizada porque o estágio decorreu no ano letivo 2014/15, numa altura em que o programa que estava em vigor era o de 2009. Estando presentemente em vigor o Programa e Metas (2015), revelou-se importante perceber quais as mudanças nos conteúdos e nos descritores em relação ao tema do projeto nos documentos orientadores.

Segundo o Programa de Português do Ensino Básico de 2009 “entende-se por *escrita* o resultado dotado de significado e conforme à gramática da língua, de um processo de fixação linguística que convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado, bem como processos cognitivos e translinguísticos complexos (planeamento, textualização, revisão, correção e reformulação do texto)” (Reis, *et al.*, 2009, p. 16).

O Programa e Metas de Aprendizagem de Português do Ensino Básico de 2015 apresenta uma visão redutora da escrita, referindo apenas que “a linguagem escrita é uma representação da linguagem oral” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015, p.7).

2.4.1. Programa de 2009

No que respeita à escrita, este programa explana os resultados esperados, os conteúdos e os descritores de desempenho associados à competência da escrita para o segundo ciclo, tal como se pode verificar no quadro 2 e 3.

Quadro 2 – Resultados esperados (Reis, *et al.*, 2009, p.77)

Escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever para responder a diferentes propostas de trabalho, recorrendo a técnicas de selecção, registo, organização e transmissão da informação. • Utilizar com autonomia processos de planificação, textualização e revisão, com recurso a instrumentos de apoio e ferramentas informáticas. • Escrever em termos pessoais e criativos, em diferentes suportes e num registo adequado ao leitor visado, adoptando as convenções próprias do tipo de texto. • Produzir textos coerentes e coesos em português padrão, com tema de abertura e fecho congruente, com uma demarcação clara de parágrafos e períodos e com uso correcto da ortografia e da pontuação.
---------	--

Os resultados esperados, que no quadro 2 são apresentados, vão ao encontro dos objetivos definidos para o projeto de investigação, nomeadamente a utilização dos subprocessos de escrita e a produção de textos coesos, com o auxílio da aplicação da ortografia e da pontuação de forma correta.

Quadro 3 – Quadro adaptado dos descritores de desempenho (Reis, *et al.*, 2009, pp. 88-90)

Descritores de desempenho
Fazer um plano ou um esboço em que se selecionam os conteúdos e se organiza e hierarquiza a informação
Redigir um texto em que se articule as diferentes partes, selecione o vocabulário adequado, assegure a coesão e que se respeite as regras de pontuação
Rever o texto
Participar em projetos de escrita

Os descritores de desempenho mencionados no quadro 3 estão também relacionados com o projeto de escrita. Um dos descritores de desempenho é a participação em projetos de escrita, podendo esta ser efetuada em grupo ou em rede.

Em relação aos conteúdos os que estão relacionados com estes descritores de desempenho e com o projeto realizado são: o texto descritivo, a pontuação, a ortografia e o autorretrato. (Reis, *et al.*, 2009)

Este programa defende que os alunos devem ser produtores de textos com crescente autonomia. Para tal, o *corpus textual* deve ser escolhido recorrendo a vários critérios, em que alguns se relacionam com a escrita. Para a escrita salienta-se: (iv) a *progressão*, possibilitando aos alunos trabalhar inicialmente um tipo textual, com o qual estão habituados e que se sentem confortáveis, passando para outros textos que sejam mais profundos, e que permitam que o aluno evolua na sua cultura linguística; (v) a *intertextualidade*, com o sentido de que as informações podem ser passadas para outros textos através do conhecimento que foi gerado.

Os alunos devem trabalhar individualmente ou em grupo e definir critérios para a escrita, para que completem as fases da escrita, com o objetivo do aperfeiçoamento e da reescrita.

Da análise ao programa, é possível observar que está orientado para que os alunos escrevam com diversos objetivos: em primeiro lugar, para responder a diferentes propostas de trabalho e em segundo lugar, para criar textos, sempre com a utilização devida dos padrões e normas do Português, o que alberga diversos conteúdos relacionados com as tipologias textuais e com o conhecimento explícito da língua.

2.4.2. Relação do Programa de 2009 e Programa e Metas de 2015: o que mudou?

O Programa de 2009 contemplava os conteúdos e os descritores que os alunos deveriam aprender em cada ciclo de escolaridade. No 1º ciclo, os objetivos eram explicitados para 1.º e 2.º ano de escolaridade e para 3.º e 4.º ano de escolaridade. No caso do 2º ciclo, eram apresentados os resultados esperados no final do ciclo de ensino, ou seja, no final do 6.º ano de escolaridade.

Em relação ao Programa e Metas de 2015, os conteúdos mantêm-se. No entanto, os *descritores de desempenho* dão lugar às *metas de aprendizagem*. Apesar de se tratarem de diferentes conceitos, os dois têm um fim semelhante: indicar as competências que cada aluno deve atingir. Neste documento são também apresentadas as competências por domínios, nomeadamente, a *Oralidade*, a *Leitura e Escrita*, a *Educação Literária* e a *Gramática*, ao passo que, no de 2009, os domínios eram a *Compreensão do Oral*, a *Expressão do Oral*, a *Leitura*, a *Escrita* e o *Conhecimento Explícito da Língua*. Em cada ano de escolaridade e para cada domínio estão associados os respetivos conteúdos e metas de aprendizagem.

A exploração destes conteúdos começa no início do 1º ciclo e, a par da evolução da escolaridade, também evolui o nível de aprofundamento de cada conteúdo. Segundo os seus autores, “um dos objetivos é a progressão do trabalho” (2015, p. 19), ou seja, um aperfeiçoamento das bases anteriormente adquiridas, aumentando o nível de exigência associado aos conteúdos e aos descritores de desempenho referidos.

Os conteúdos e descritores associados à produção de texto mantêm-se em relação ao ciclo anterior, mas com o aumento do nível de dificuldade, ou seja, de progressão. Apesar disso, existe uma maior especificação ao nível das competências exigidas em cada parâmetro. As fases da escrita (planificação, textualização e revisão) são as que aumentam de uma forma notória o grau de exigência, com o objetivo de uma produção de “textos mais ricos e complexos” (Buescu, Moraes, Rocha, & Magalhães, 2015). Neste documento, os autores evidenciam os tipos de textos que mais devem ser trabalhados para uma aprendizagem formal.

No que concerne às metas, estas têm instruções mais claras e mais objetivas do que deve ser proposto aos alunos durante a escrita, salientando de forma notória a importância das fases da escrita e de cada etapa, que deve ser desenvolvida e ultrapassada em cada situação.

Ambos os programas se focam na escrita ao nível dos seus processos (subprocessos de escrita e dimensões textuais, gráficas e ortográficas) evidenciando a relevância do conhecimento da gramática para a formação de um escritor proficiente.

O capítulo seguinte, Metodologia explicita as opções metodológicas inerentes a esta intervenção, a descrição da intervenção e a caracterização do contexto.

Capítulo III – Metodologia

Este capítulo aborda os aspetos relacionados com a metodologia utilizada no decorrer da investigação-ação desenvolvida. Serão apresentadas as principais opções metodológicas, caracterização do contexto em que se desenvolveu a investigação e uma breve descrição da intervenção pedagógica. Para terminar, apresentam-se os procedimentos de recolha e da análise de dados.

3.1. Principais opções metodológicas

A questão da investigação realizada é “Como desenvolver a competência de escrita dos alunos, particularmente ao nível da coesão textual de textos descritivos?” e foi desenvolvida no 5.º ano do Ensino Básico.

Tendo em conta a questão de estudo, a investigação desenvolvida insere-se num paradigma interpretativo e numa abordagem qualitativa, seguindo uma modalidade de investigação-ação.

A investigação desenvolvida segue uma abordagem qualitativa uma vez que, segundo Coutinho (2011, p. 26), nesta abordagem “o objecto de estudo na investigação não são os comportamentos, mas as intenções e situações, ou seja, trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas acções individuais e nas interações sociais a partir da perspectiva dos actores intervenientes no processo”. Neste tipo de investigação, o investigador constrói a sua teoria à medida que os dados vão surgindo, a partir da observação dos sujeitos. Bogdan e Biklen (1994) referem cinco características das investigações qualitativas e que se adaptam à investigação desenvolvida, nomeadamente: (i) “Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”, neste caso, os dados foram recolhidos na sala de aula, ambiente natural dos alunos; (ii) A investigação qualitativa é descritiva; (iii) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos, ou seja, e no caso específico desta investigação, o resultado obtido pelos alunos tem como maior objetivo a definição de estratégias que permitam intervir no processo de escrita dos alunos; (iv) Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva,

recolhendo dados num contexto natural para, posteriormente, definir o seu objeto de estudo; (v) O significado é de importância vital para o investigador (pp. 47-50). Todas estas características são determinantes para a investigação qualitativa, que tem uma perspetiva focada no significado atribuído ao objeto de estudo. As características revelam que o estudo é realizado no seu ambiente e assim, na maioria das vezes, o investigador é um elemento inserido no contexto, no entanto não tem de permanecer envolvido na ação.

Esta investigação é também uma investigação-ação, uma vez que o seu principal objetivo é recolher informações para gerar mudanças. Neste caso, recolher informações sobre aquilo que os alunos já sabem e fazem, ao nível da coesão textual, quando lhes é solicitado um texto descritivo, particularmente, um autorretrato para, posteriormente, após análise das informações, definir um conjunto de estratégias e uma linha de ação, para tentar imprimir uma melhoria no processo de escrita dos alunos neste tipo de textos. Vários autores apresentam diferentes abordagens para o significado de investigação-ação. Elliot (1991, citado por Afonso, 2005) apresenta a investigação-ação como um “(...) estudo de uma situação social com o objectivo de melhorar a qualidade da acção desenvolvida no seu interior” (p. 74). Corey (1953, citado por Afonso, 2005) apresenta este método de investigação como um método em que “ (...) os “práticos” procuram estudar os seus problemas cientificamente, com o objectivo de orientar, corrigir e avaliar as suas decisões” (ibidem). Uma outra abordagem apresentada por Afonso (2005 citando Altrichter *et al*, 1993), e que situa a investigação-ação no campo educacional, refere que este tipo de investigação tem como objetivo “(...) ajudar professores e grupos de professores a enfrentarem os desafios e problemas das suas práticas, e a concretizarem inovações de uma forma reflexiva” (ibidem). Esta abordagem destaca claramente o papel reflexivo que o professor deve adotar, assumindo um constante “(...) questionamento auto-reflexivo, auto-crítico e crítico (...) para melhorarem a racionalidade e a justiça das suas próprias práticas, a compreensão sobre elas, e sobre o contexto (...)” (Carr e Kemmis, 1986, citado por Afonso, 2005, p. 74). Para Máximo-Esteves (2008) não existe uma definição certa sobre investigação-ação, uma vez que se trata de um tema da atualidade e contém múltiplos fundamentos filosóficos e ainda “(...) vias metodológicas que são propostas para a respectiva investigação” (p. 18).

Nesta abordagem, o investigador tem um particular interesse na resolução de problemas existentes num determinado contexto. Neste sentido, os investigadores/professores desenvolvem questões de carácter investigativo, identificando problemas com vista a alterar e melhorar a sua prática em sala de aula (Bell, 1997).

Neste tipo de investigação, o investigador está envolvido na ação, devendo assumir, de acordo com Afonso (2005), um espírito de “perseverança num esforço contínuo para ligar, relacionar e confrontar acção e reflexão” (p. 75). O mesmo autor refere ainda que “a reflexão abre novas opções para a acção, e a acção permite reexaminar a reflexão que a orientou” (ibidem), alertando para o facto de esta metodologia de investigação poder resolver alguns problemas no contexto, pois através do estudo dos mesmos a ação permitirá um melhoramento. Assim, Lewin (1947, citado por Afonso) definiu três fases distintas para uma investigação-ação: “uma fase de planeamento (reconhecimento ou pesquisa de factos), uma fase de acção, e uma fase de pesquisa de factos sobre os resultados da acção” (ibidem). É, por isso, um processo cíclico que muitos autores designam como espiral e pressupõe a planificação, a ação, a observação e a reflexão.

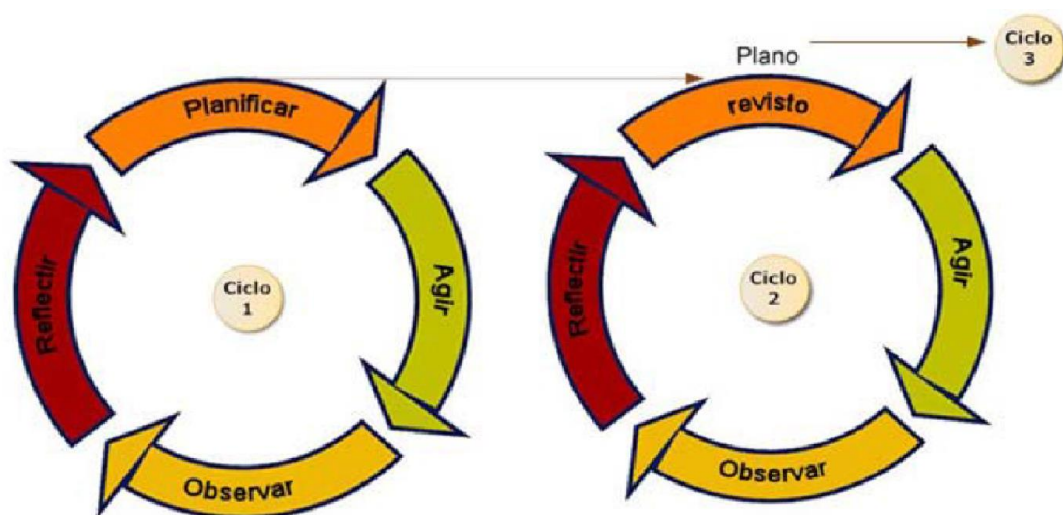


Figura 4 – Espiral de ciclos da Investigação-Ação (Coutinho *et al.*, 2009, p. 366)

A figura 4 ilustra as etapas que são apresentadas em espiral e mostram também os ciclos que podem acontecer nesta prática, até que a mudança aconteça. Estas etapas podem ser repetidas consoante as necessidades do contexto (Bell, 1997).

De acordo com Latorre (2003, in Coutinho *et al*, 2009) a investigação ação tem como objetivos: (i) Melhorar e/ou transformar a prática social e/ou educativa, ao mesmo tempo que procuramos uma melhor compreensão da referida prática. (ii) Articular de modo permanente a investigação, a ação e a formação; (iii) Aproximarmos da realidade: veiculando a mudança e o conhecimento; (iv) Fazer dos educadores protagonistas da investigação.

A abordagem de investigação do projeto é de investigação-ação tendo início com a identificação do problema no contexto, seguindo-se a planificação da ação. Depois de planificada, passei à implementação, neste caso a ação. No final, esta prática foi observada e refletida por mim, pelos alunos e pela professora. Na minha investigação, o ciclo terminou com a avaliação dos resultados na análise dos dados. Se a permanência no estágio tivesse uma maior durabilidade, poderia continuar esta investigação passando por todas as fases/ciclos da espiral da investigação-ação.

3.2. Intervenção pedagógica

A intervenção pedagógica alberga a descrição do contexto em que o estudo decorreu de uma forma sucinta e também a descrição da atividade pedagógica explicando as principais escolhas.

3.2.1. Contexto do estudo

A minha prática pedagógica foi realizada no distrito de Setúbal. No que concerne à turma, o estágio decorre numa de 5^ª ano, tendo a professora cooperante, que era Diretora de Turma e simultaneamente professora de História e Geografia de Portugal e Português.

A turma integrava inicialmente 22 alunos, logo de seguida ficou com 19 alunos devido a transferências. No período de estágio só frequentam as aulas 16 alunos, os

outros três encontravam-se em situação de abandono escolar. O conjunto de alunos integra 12 elementos do sexo masculino e quatro do feminino, cuja média de idades ronda os 11 anos, mas existem alunos desde os 10 até aos 15 anos. Dois discentes têm Necessidades Educativas Especiais do foro cognitivo (ao abrigo do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro). A maioria da turma apresenta baixos níveis de concentração e dificuldades na aprendizagem. Dos 16 alunos só 15 fizeram parte do estudo, pois um dos alunos não frequentou a maior parte das aulas em que o estudo incidiu.

No que respeita aos encarregados de educação, a maioria apresenta baixa escolarização e um nível socioeconómico muito baixo (cerca de 80% é apoiado pelo Apoio Social Escolar-ASE), com os dois progenitores desempregados.

A sala de aula tem as dimensões adequadas, apresenta um quadro branco (descentrado junto às janelas, o que acarreta problemas, pois só metade é visível de todos os ângulos) e o restante mobiliário é adequado e está em boas condições. No que diz respeito aos equipamentos, verificou-se a inexistência de qualquer equipamento informático e audiovisual na sala, tendo este de ser requisitado para cada aula e transportado pelos docentes.

3.2.2. Descrição da intervenção

A primeira etapa desta investigação foi ainda durante a observação quando me deparei com as dificuldades da turma na produção escrita. Através do teste que tinha sido aplicado na altura à turma, realizei a correção e identifiquei como maior problema a coesão textual e, assim, esse momento de avaliação serviu como diagnóstico para a intervenção. O diagnóstico tem um carácter importante por ser o momento em que são identificados os problemas sendo estabelecidos os objetivos para a intervenção (Fernandéz, 2002).

O início da intervenção conta com a apresentação do projeto. A criação do projeto de escrita surge com o intuito de envolver o grupo numa atividade com sentido.

A primeira atividade foi um jogo de características. Esta atividade foi sugerida por parte da professora cooperante, pois, conhecendo os seus alunos, considerou que iriam ter dificuldades na sua descrição. Neste seguimento foi esclarecido o significado de características e distinguidos os significados de características físicas e psicológicas.

O jogo decorreu na sala de aula e o objetivo era que os alunos escrevessem em folhas as características físicas e psicológicas que encontravam nos seus colegas. As folhas distribuídas foram coladas nas costas de cada aluno. Os alunos circularam pela sala escrevendo nas folhas as características que atribuíam aos seus colegas. Esta atividade teve como principal finalidade a introdução das características dos alunos para a escrita do autorretrato, isto porque, tendo em conta as particularidades da turma, a ausência desta atividade introdutória traria uma grande dificuldade na execução da atividade seguinte (escrita do autorretrato).

De seguida e tendo acesso às folhas que os colegas escreveram com as suas características, cada aluno escreve o seu autorretrato. Esta etapa surge com muitas dúvidas, pois os alunos demonstram que não têm conhecimento algum do que é um autorretrato e torna-se necessário explicar. A explicação dada foi simples, apenas foi dito que um autorretrato era como um retrato, a diferença é que era o próprio escritor a escrever sobre si mesmo. Os autorretratos são recolhidos para futura correção da minha parte. Na aula seguinte é distribuído o Guião de Reescrita do Autorretrato (Apêndice 1) e é realizada a exploração do mesmo.

O estaleiro de escrita (Guião de Reescrita do Autorretrato) contém como primeira atividade a leitura do Autorretrato de Bocage. Neste momento, o texto foi lido e explorado com os alunos, por conter uma linguagem com que os alunos não estavam familiarizados. Após a leitura e a explicitação do texto, os alunos sublinham uma característica física e uma psicológica do poema. A escolha deste poema deve-se ao facto de o conteúdo programático que estava a ser lecionado na altura ser a poesia e visto que, a intervenção decorreu em Setúbal, a escolha de Bocage, esta solução foi debatida em conjunto com a professora cooperante, que considerou adequada a escolha.

Posteriormente, foram distribuídos os autorretratos que tinham sido previamente escritos e corrigidos por mim segundo um Código de Correção que é apresentado no guião. Os alunos atentam nas correções e corrigem o seu texto, de acordo com as indicações que foram apontadas.

A próxima atividade foi a reorganização de ideias, tendo em conta um esquema em que se planifica o texto, dividindo as informações. Aqui são apresentados espaços onde os alunos devem escrever o título, a sua apresentação, características físicas e

psicológicas e a conclusão. Esta divisão de informações tem como objetivo a divisão do texto em introdução, desenvolvimento e conclusão, mas adaptada ao que é solicitado no autorretrato.

A etapa seguinte foi “À volta dos nomes” (Apêndice 2) que consiste num conjunto de exercícios relacionados com o alargamento do grupo nominal, dando exemplos aos alunos. Estas atividades foram adaptadas das atividades de Duarte (2008) e foram construídas em parceria com a professora cooperante, para ir ao encontro das necessidades dos alunos.

Seguidamente, encontram-se as várias indicações que são pedidas aos alunos, para que enriqueçam o seu autorretrato. As indicações são curtas e precisas para que não surjam grandes dúvidas por parte dos alunos. Estas indicações têm como objetivo máximo a complexificação das frases, através do alargamento do grupo nominal. As instruções passam pela utilização de uma comparação, uma dupla adjetivação, o mesmo número de características físicas e psicológicas, a omissão do nome e terminar com “Quem sou eu?”.

A atividade seguinte chama a atenção dos alunos para a construção de frases e para os problemas de pontuação. São dados exemplos errados aos alunos e a respetiva correção, para que tenham em conta os erros que não devem cometer.

A penúltima etapa deste guião é a reescrita do autorretrato, tendo em conta tudo o que foi aprendido, corrigido e consolidado ao longo do percurso. Esta versão é escrita a lápis, para que seja facilitada a conclusão da etapa seguinte.

Por fim, os alunos têm uma lista de verificação onde constam todos os pontos que foram abordados ao longo do guião, que os auxilia na revisão do texto. Depois desta verificação, os alunos copiam o seu texto a caneta para futura arquivagem do material.

Após a entrega dos autorretratos finais, estes são redistribuídos pela turma e cada aluno vai ler silenciosamente, no seu lugar e avaliar o texto do seu colega, apontando um ponto forte e um ponto fraco no quadro apresentado abaixo do texto e tentando adivinhar quem é que escreveu aquele texto.

No final, os alunos leem em voz alta para a turma o autorretrato do colega e a turma tenta adivinhar de quem é o texto.

Terminadas todas as atividades programadas, os textos foram digitalizados de forma a criar um livro digital. Este processo não foi concluído, pois o período de estágio

terminou e não houve tempo para apresentar o resultado final aos alunos, bem como expor este trabalho na biblioteca e no site escolar como havia sido programado.

3.2.3. Calendarização da intervenção

Quadro 1 – Calendarização da Intervenção Pedagógica

22 de abril de 2015	27 de abril de 2015	28 de abril de 2015
Aula 1 (90')	Aula 2 (90')	Aula 3 (90')
<p>Parte II (5')</p> <p>Apresentação do projeto “O livro da turma”</p> <p>Parte III (30')</p> <p>Realização do Jogo das Características</p> <p>Parte IV (45')</p> <p>Escrita do autorretrato</p>	<p>Parte II (35')</p> <p>Análise do Guião de Revisão de Texto – para o autorretrato</p> <p>Parte III (45')</p> <p>Reescrita do autorretrato</p>	<p>Parte II (15')</p> <p>Leitura individual e silenciosa dos autorretratos</p> <p>Parte III (75')</p> <p>Leitura para a turma em voz alta e identificação do autor</p>

3.3. Procedimentos e técnicas de recolha de dados

“Há que seleccionar os métodos, porque são estes que fornecem a informação de que se necessita para fazer uma pesquisa integral” (Bell, 1997, p. 85)

Para todas as abordagens são necessários métodos de recolha de dados. É a recolha de dados que permite viabilizar o estudo, pois sem ela não existe um estudo, uma vez que as conclusões da investigação dependem da interpretação dos dados recolhidos. Neste sentido, é importante escolher quais os instrumentos de recolha de dados que se adequam ao estudo, pois essa escolha será determinante no decorrer da investigação e na análise dos mesmos. Assim, e para o projeto, as técnicas de recolha de dados escolhidas foram a recolha documental, as entrevistas e a observação participante.

3.3.1. Recolha documental

A recolha documental em alguns casos tem como objetivo complementar a informação obtida, ou noutros casos, este será o objetivo central, ou seja, alguns documentos recolhidos serão analisados tendo em conta outros, e os restantes analisados como fonte única. Os documentos podem ser fontes primárias quando surgem durante a investigação, ou secundárias depois de interpretadas (Bell, 1997).

Estes documentos podem ser construídos pelo investigador ou podem ser utilizados documentos já existentes. Quando construídos pelo investigador, os documentos devem ser válidos e poderão ser alvos de *crítica externa*. Para estes documentos, é também necessária uma *seleção controlada*. Esta seleção deve ser equilibrada, tendo em conta o tempo e os objetivos da investigação, por isso só os documentos necessários é que devem ser recolhidos, para tornar a investigação exequível (Bell, 1997).

Em relação à recolha documental, os documentos recolhidos foram todos os utilizados durante o processo. Neste processo, foram recolhidos todos os documentos realizados pelos alunos, para que fizessem parte do projeto de investigação. Todos os documentos recolhidos estão guardados em suporte papel e digital de forma a garantir a existência dos mesmos até ao final da investigação.

Num primeiro momento foram recolhidos os textos referentes à produção escrita, integrante de uma ficha de avaliação sumativa, para comprovar a viabilidade do estudo. Estes documentos comprovam as dificuldades que os alunos apresentam na escrita e também servem para diagnosticar quais os problemas que mais ocorrem nesta competência.

No desenvolvimento do projeto, todos os documentos integrantes no estaleiro de escrita foram recolhidos. Em primeiro lugar, a versão inicial, que foi corrigida e devolvida aos alunos para a continuação da aprendizagem do tipo de texto. De seguida, os exercícios que foram realizados para auxiliar os alunos na produção do texto.

Finalmente, o estaleiro de escrita que contempla a planificação, a textualização e a revisão da escrita. O último documento a ser recolhido foi a produção final.

Para esta investigação, a recolha documental revela-se fulcral, pois o estudo é feito sobre o que os alunos escrevem, logo, os únicos dados que o podem comprovar são os materiais realizados por eles.

3.3.2. Entrevistas

A entrevista “é um acto de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos” (Máximo-Esteves, 2008, p. 92).

As entrevistas podem ser estruturadas, não-estruturadas ou semiestruturadas. No primeiro caso, estas obedecem a um guião objetivo, no qual devem ser respondidas todas as perguntas em concreto, para um tratamento estatístico posterior. A entrevista é controlada através da utilização do guião. Todos os entrevistados devem estar em igualdade de circunstâncias, logo, para que isso aconteça existem regras como:

“Evitar longas explicações sobre o estudo; respeitar a sequência das perguntas; não deixar que outra pessoa interrompa a entrevista, responda em vez do entrevistador ou dê a sua opinião sobre a pergunta; nunca sugerir uma resposta ou demonstrar se concorda ou não sobre a mesma; e nunca interpretar o significado de uma pergunta” (Afonso, 2005, p. 98). O cumprimento destas regras permite cumprir os objetivos de uma entrevista estruturada.

As entrevistas não estruturadas não obedecem a um guião, mas sim a um tema. O objetivo principal “é compreender o comportamento complexo e os significados construídos pelos sujeitos, sem impor uma categorização exterior que limite excessivamente o campo de investigação” (Afonso, 2005, p. 98). No que respeita às entrevistas não estruturadas, podem ser utilizadas diversas táticas para a expansão e clarificação de respostas, como: “repetir o que o entrevistado disse, por outras palavras, para confirmar o sentido; pedir exemplos; solicitar que explicita interpretações, causas ou objectivos (...)” (Afonso, 2005, p. 99). Assim, os objetivos propostos para a entrevista serão mais facilmente atingíveis.

Por fim, a entrevista semiestruturada tem parte de cada uma das anteriores, isto é, tem um tema e um guião, mas dão mais liberdade ao entrevistado e ao entrevistador de realizar e responder a perguntas mais abrangentes. A entrevista semiestruturada tem um guião que é desenvolvido tendo em conta as questões orientadoras da investigação.

Nas entrevistas também existem alguns constrangimentos para a sua realização, tais como, a gestão do tempo, a posição de entrevistador e a postura do entrevistado (se responde, se demora muito a pensar, se não é objetivo) perante as questões. A entrevista é um diálogo, logo torna-se mais complicado a gestão do tempo, pois o objetivo do entrevistador não é silenciar o entrevistado e a posição de cada interveniente poderá ser mais difícil de manter.

Em relação ao projeto, as entrevistas realizadas foram as semiestruturadas, pois o objetivo principal é ter uma opinião pessoal de como decorreu a aprendizagem de um texto, através de um estaleiro de escrita e para isso foi utilizado um guião, mas foi permitido aos alunos que falassem sobre o tema. (Apêndice 3)

Para responderem à entrevista foram escolhidos três alunos com evoluções diferentes durante a investigação. A escolha foi realizada através das produções escritas, as iniciais e as finais. Os alunos foram escolhidos pelo seu desempenho, um por ter melhorado de forma significativa o seu texto, outro que alterou o seu texto de uma forma positiva e um outro aluno que não realizou muitas alterações mesmo depois das indicações concedidas.

Uma das entrevistadas foi também a professora cooperante, visto que assistiu ao desenvolvimento do projeto e conhecendo os seus alunos tem também uma opinião sobre este estudo e sobre as repercussões que o estudo teve em relação aos alunos. (Apêndice 3)

O instrumento da entrevista foi o guião, pois foi com base nele que a entrevista decorreu. Quanto ao instrumento de registo escolhido para a realização da entrevista foi o registo áudio pois “ (...) permite o registo integral da conversa, de modo que o entrevistador fica com mais liberdade para se concentrar no tópico e na dinâmica da entrevista” (Máximo-Esteves, 2008, p. 102).

O objetivo das entrevistas centrou-se na avaliação da intervenção que foi realizada na perspetiva dos alunos e da professora.

3.3.3. Observação participante

A observação “permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). A observação pode ser participante ou não participante sendo esta alterada consoante a participação do investigador no contexto.

Esta técnica de recolha apresenta também vantagens e limites:

“Vantagens:

- A apreensão dos comportamentos e dos acontecimentos no momento em que se produzem;
- A recolha de informações não suscitadas pelo investigador – maior espontaneidade da sua expressão;
- Maior autenticidade.

Limites:

- As dificuldades na aceitação pelos grupos em observação;
- O problema do registo das observações, normalmente após a sua observação – os limites e a seletividade da memória;
- O problema da interpretação das observações:
 - as grelhas de observação formalizadas facilitam a interpretação, mas pode torná-la superficial e resultar na perda da riqueza e da complexidade das realidades observadas.
- O problema da interferência – não é evitável, deve ser considerada” (Almeida, 2014/2015, p. 3).

Os instrumentos utilizados na observação participante são as notas de campo, estas “devem ser completas e claras” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 152). As notas de campo são, segundo Coutinho (2009) dados obtidos tendo em conta a perspetiva do investigador, o que este observa em direto e presencialmente. Existem estudos em que o investigador necessita de fazer as notas de campo de uma forma desprendida, sem que as emoções sejam transmitidas para o papel, pois é necessário que se seja objetivo. As notas de campo podem assumir diferentes formatos. Outros instrumentos também utilizados para a observação são os diários, e os registos de áudio e de vídeo.

Neste projeto de investigação a escolha recaiu sobre as notas de campo, pois constituem “um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projeto” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150).

3.4. Análise de dados

Após a fase da recolha de dados mostra-se necessário analisá-los. Em relação ao projeto, a análise escolhida principalmente para a recolha documental é a análise de conteúdo porque “é uma técnica que consiste em avaliar de forma sistemática um corpo de texto, por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados “chave”” (Coutinho, 2011, p. 193).

No que respeita à análise de conteúdo, os dados são tratados segundo Bardin (2011) numa análise temática de texto, ou seja “na contagem de um ou vários temas ou itens de significação, numa unidade de codificação previamente determinada” (Bardin, 2011, p. 73). Para Carmo & Ferreira (1998) esta análise é objetiva, sistemática e quantitativa. Objetiva, porque é realizada de acordo com determinadas normas, que devem ser precisas para que os resultados sejam os mesmos, mesmo que o trabalho seja efetuado por diferentes investigadores. Sistemática pelo facto do conteúdo ser organizado por categorias definidas, tendo em conta os objetivos a atingir. E quantitativa por ser na maioria das vezes contada a sua frequência.

Em relação a alguns dos dados recolhidos através da recolha documental serão analisados estatisticamente, isto porque, “os dados estatísticos podem também servir como verificação para as ideias que desenvolveu durante a investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 194), bem como “os dados quantitativos podem ter utilizações convencionais em investigação qualitativa” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 194).

Anteriormente à análise de conteúdo, mostrou-se necessário utilizar categorias de codificação, isto é quando *existem frases, tópicos ou padrões* que se repetem ou se destacam. Segundo Bogdan e Biklen (1994) dentro destas categorias de codificação, a por mim utilizada é a de Códigos de contexto. “Este termo refere-se aos códigos segundo os quais a maior parte da informação sobre o contexto, a situação, o tópico ou os temas podem ser classificados” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 222). As categorias estabelecidas para esta análise situam-se tanto ao nível macroestrutural do texto (a apresentação de título, a extensão de unidades oracionais e a extensão do texto), como ao nível microestrutural (a frequência de número de adjetivos, a dupla adjetivação, a comparação, as orações relativas e os grupos preposicionais). A escolha destas

categorias prendeu-se com algumas das características apresentadas por Carmo & Ferreira (1998), sendo estas a *objetividade*, sendo apresentadas de forma clara, a *exclusividade*, que neste caso alguns elementos correspondem a várias categorias, mas com uma ordem distinta, não havendo assim possibilidade de enganos ao nível da consulta e também a *pertinência*, pois as categorias escolhidas devem estar adequadas e integradas no tema do estudo.

Estes dados são apresentados através de gráficos e é realizada uma interpretação dos mesmos, para que o leitor possa compreender o que está exposto e, no final de cada grupo de dados, é concretizada uma breve discussão dos resultados.

Esta análise acontece nos alunos estudo de caso. Os alunos de estudo de caso foram escolhidos pela impossibilidade de tratar de todos os dados de igual forma. Como tal, o estudo de caso tem como objetivo estudar uma unidade individual, ou seja, um caso ou um pequeno conjunto. Este estudo tem como fim a exploração, descrição ou explicação em relação à investigação. (Carmo & Ferreira, 1988) (Coutinho, 2011).

Para o estudo de caso, deve existir uma amostra e, neste caso, segundo Coutinho (2011) a amostragem selecionada é a criterial, em que o investigador seleciona os elementos segundo critérios. Assim, a amostra foi escolhida tendo por base os resultados dos alunos no diagnóstico. A escolha da amostra traduziu-se em dois alunos que apresentaram resultados mais baixos, dois com resultados medianos e outros dois com resultados mais altos. Esta amostra representa somente um terço dos alunos da turma, e tendo em conta que é pequena, os resultados apresentados poderão não ser a total realidade de toda a turma, ou seja, totalmente representativos.

Nesta amostra os alunos estão codificados. A codificação corresponde por ordem alfabética sendo atribuídos números consoante o género, ou seja, se o aluno número 1 for do sexo masculino será M01, o número 2 do sexo feminino será F01 e o terceiro aluno consoante o sexo entra na lista desta forma.

Além desta análise de conteúdo através de categorias realizada aos alunos do estudo de caso, o diagnóstico, a versão inicial e a final são também alvo de análise. Esta análise é realizada a toda a turma. Assim, os textos dos alunos foram avaliados segundo uma grelha de critérios específicos de avaliação, com os níveis de desempenho por

parâmetros. Os parâmetros são: Tema e Tipologia, Coerência e Pertinência da Informação, Estrutura e Coesão, Morfologia e Sintaxe, Repertório Vocabular e Ortografia. Esta grelha foi a que era utilizada para a correção do grupo III dos exames de português. Os resultados foram apresentados em gráficos por parâmetros.

As versões iniciais e finais do autorretrato foram avaliadas tendo em conta uma adaptação por mim realizada à grelha anterior. Esta adaptação mantém os níveis e os parâmetros. As mudanças que foram realizadas foram ao nível dos descritores de desempenho, neste caso foram ajustados ao texto descritivo (Apêndice 4). Estes dados são apresentados na versão inicial e na versão final em gráficos, sendo depois efetuada uma relação entre as versões para compreender as evoluções dos alunos ao nível global.

Para a análise das entrevistas farei a transcrição das mesmas, mas terei sempre em conta a parte oral, visto que, “ (...) uma boa interpretação das entrevistas deve apoiar-se na complementaridade dos dois tipos de registo, o escrito e o oral” (Máximo-Esteves, 2008, p. 102) (Apêndice 5). A aplicação das entrevistas no trabalho será ao nível da conclusão por se tratar de entrevistas reflexivas em relação à intervenção e, por isso, serão utilizadas como reflexões tendo em conta, as considerações realizadas à prática.

No que diz respeito às notas de campo estas serviram acima de tudo para auxiliar na produção do relatório, não sendo particularmente referidas em parte nenhuma do trabalho.

O capítulo seguinte, Apresentação, análise e interpretação de dados, alberga a análise que foi realizada aos dados, com as opções metodológicas descritas no presente capítulo. Serão apresentados os resultados do projeto de investigação.

Capítulo IV – Apresentação, análise e interpretação de dados

Este capítulo tem como objetivo apresentar o diagnóstico que foi realizado aos alunos, para a compreensão da área em que tinham mais dificuldades; a intervenção que foi desenvolvida durante o período de estágio; a análise dos dados recolhidos e a discussão dos mesmos. A análise dos dados numa primeira parte incidirá sobre as produções de seis alunos e, numa segunda parte, nos resultados globais da turma.

4.1. Apresentação dos resultados do diagnóstico

O diagnóstico foi realizado a partir do texto que os alunos tinham escrito no último teste que efetuaram. Neste caso, diz respeito ao terceiro grupo do teste em que lhes é solicitado que escrevam uma história que tivesse uma personagem principal. Outra instrução que lhes é dada é a indicação da personagem principal e do parágrafo de introdução. Na figura 5, são demonstrados os resultados dos alunos em níveis em relação aos critérios específicos de classificação do Gave.

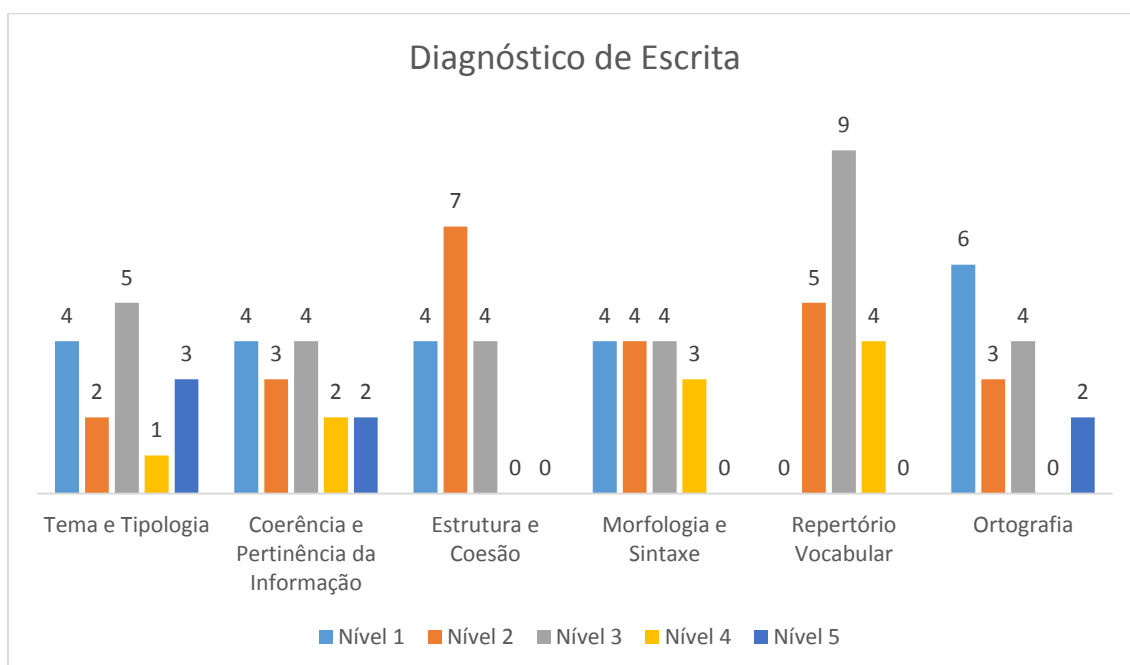


Figura 5 – Número de alunos por níveis no diagnóstico de escrita

Como se pode perceber na figura 5, os alunos apresentam majoritariamente resultados nos níveis 1, 2 e 3. A categoria que apresenta resultados menos positivos é a Estrutura e Coesão, tendo quatro alunos no nível 1, sete alunos no nível 2 e quatro no nível 3. A avaliação destes resultados conduziu à decisão de que a intervenção incidiria essencialmente nos problemas de Estrutura e Coesão, tentando assim melhorar os resultados dos alunos nos textos que lhes eram solicitados.

4.2. Intervenção

A intervenção na sala de aula foi dividida em três partes. Na primeira, a versão inicial em que foi apresentado o projeto que iria ser trabalhado com os alunos, sendo realizadas as primeiras atividades. Na segunda fase, desenvolveu-se o processo de intervenção com a implementação do “Estaleiro de escrita”, que teve o título “Guião de reescrita do autorretrato”, que culminava na versão final do autorretrato. Como já foi referido no capítulo da metodologia, a intervenção ocorreu com quinze alunos.

4.2.1. Versão inicial

A versão inicial do autorretrato teve início com a apresentação do projeto “O Livro da Turma”, que consistia na construção de um livro digital de autorretratos de todos os elementos da turma. Posteriormente à apresentação deste projeto, foi realizado um jogo denominado “Jogo das Características”. Para este jogo era necessário um espaço amplo. Então afastaram-se mesas e cadeiras e na parte de trás da camisola de cada aluno foi colada uma folha branca. Depois de relembrar e distinguir características físicas e psicológicas, os alunos circularam pela sala e atribuíram características aos seus colegas, escrevendo na folha branca que estava nas costas dos colegas. Terminado o jogo, cada aluno retomou o seu lugar e foi proposto que se escrevesse um autorretrato, explicando que um autorretrato era a descrição do escritor sobre ele próprio.

4.2.2. Reescrita

A fase de reescrita começou com a distribuição do Guião de reescrita do autorretrato (Apêndice 1), a leitura e a explicação de todos os pontos. Em primeiro lugar, a leitura do *Auto-retrato* de Bocage e a sua respetiva análise. De seguida, foi distribuído o autorretrato escrito anteriormente, que havia sido previamente corrigido por mim, segundo um código de correção que foi apresentado aos alunos no guião. Os alunos foram convidados a conferir as correções realizadas nos seus autorretratos. A etapa seguinte foi a de reorganizar as ideias, preenchendo um esquema de planificação. Após esta tarefa, foi trabalhado com os alunos o alargamento do grupo nominal através da ficha “À volta dos Nomes” (Apêndice 2). Terminada a tarefa, segue-se a leitura das várias indicações (utilização de uma dupla adjetivação, de uma comparação, da mesma quantidade de características físicas e psicológicas, a omissão do nome e para terminar com “Quem sou eu?”) para o enriquecimento do autorretrato e também uma chamada de atenção à pontuação e à construção de frases, dando exemplos para evitar problemas de escrita na fase seguinte. (cf. secção 3.2.2.)

4.2.3. Versão final

Na versão final, os alunos reescreveram o autorretrato e reviram o seu texto tendo por base uma lista de verificação, que incluía tudo o que lhes tinha sido indicado para o enriquecimento da sua produção. No final, foram recolhidos os autorretratos e redistribuídos por alunos diferentes, para a avaliação por parte dos colegas. Assim sendo, os colegas realizaram uma leitura crítica de forma silenciosa no seu lugar, assinalando num quadro abaixo do texto, os pontos fortes e fracos que consideraram no autorretrato dos colegas e tentando adivinhar quem se estava a descrever. (cf. secção 3.2.2.)

4.3. Apresentação e análise de dados

Nas secções seguintes serão apresentados e analisados todos os dados deste processo. A análise está dividida por categorias que estão reunidas em dois grandes níveis, o da Macroestrutura e o da Microestrutura Textual. Tal como os nomes indicam, a primeira diz respeito à estrutura global do texto e a segunda de uma forma mais pormenorizada aos constituintes do texto, que em conjunto formam a macroestrutura. Esta análise tem como objetivo a comparação das duas fases da intervenção, no entanto, mostra-se relevante salientar que os alunos na fase inicial da escrita não tinham instruções sobre nenhuma das categorias que aqui serão analisadas e, por isso, alguns dos resultados só são visíveis na versão final dos textos. Para este estudo, é pertinente estudar as duas realidades, bem como a evolução dos alunos nas duas fases da escrita. Serão apresentados textos dos alunos como exemplo.

Alguns dos textos apresentam pequenas informações que dizem respeito à identidade do aluno ou ao local onde vivem, as mesmas foram cortadas para manter o anonimato dos alunos.

4.3.1. Macroestrutura textual

As macroestruturas textuais “têm uma relação importante com a organização formal do texto, com as suas grandes partes ou secções, variáveis conforme as convenções dos diversos tipos ou géneros textuais” (DGIDC, 2008).

Neste estudo, as categorias que serão analisadas de seguida associadas à macroestrutura são a apresentação do título, a extensão de unidades oracionais e a extensão do texto. Estas categorias foram escolhidas por fazerem parte da organização formal do texto.

4.3.1.1. Apresentação do título

O título num texto assume uma grande relevância, pois não se está só a dar um rótulo ao texto, como também, na maioria das vezes, serve para antecipar o conteúdo que será tratado. Nas figuras 6 e 7 são apresentados os resultados da apresentação de título nas duas fases de escrita.



Figura 6 – Resultados da apresentação do título na versão inicial

A partir da análise do gráfico anterior, na versão inicial, quatro dos seis alunos não apresenta um título. Apenas dois dos alunos escrevem um título. Na figura seguinte, tal como se pode verificar no gráfico, todos os alunos escreveram um título na fase final da escrita.

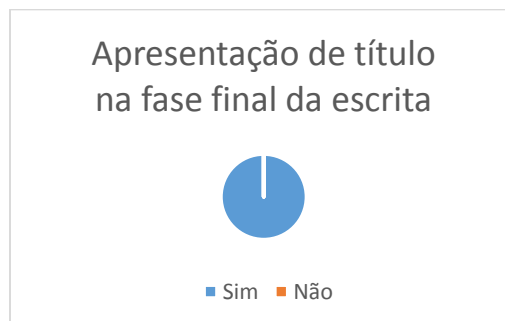


Figura 7 – Resultados da apresentação do título na versão final

Em relação ao título, quase todos os alunos escolheram “O meu autorretrato” como título. Não existiram instruções para que o título dos autorretratos fosse este, mas para a maioria foi o que fez sentido escrever, muito provavelmente porque estavam a fazer o seu autorretrato e este título era o mais indicado para os seus textos.

4.3.1.2. Extensão de unidades oracionais

As unidades oracionais são os parágrafos e os períodos que formam um texto. Um parágrafo é uma “forma de organização do texto, caracterizada pela unidade das ideias nele incluídas, possuindo sentido completo e independência sintáctica” (DIGDC, 2008). Os períodos são constituintes dos parágrafos e são caracterizados “por conter uma ou mais frases simples ou complexas e por ser delimitada por ponto final, de interrogação, de exclamação ou reticências” (DIGDC, 2008). A diferença entre estas duas unidades é que o parágrafo inicia-se sempre em uma nova linha.

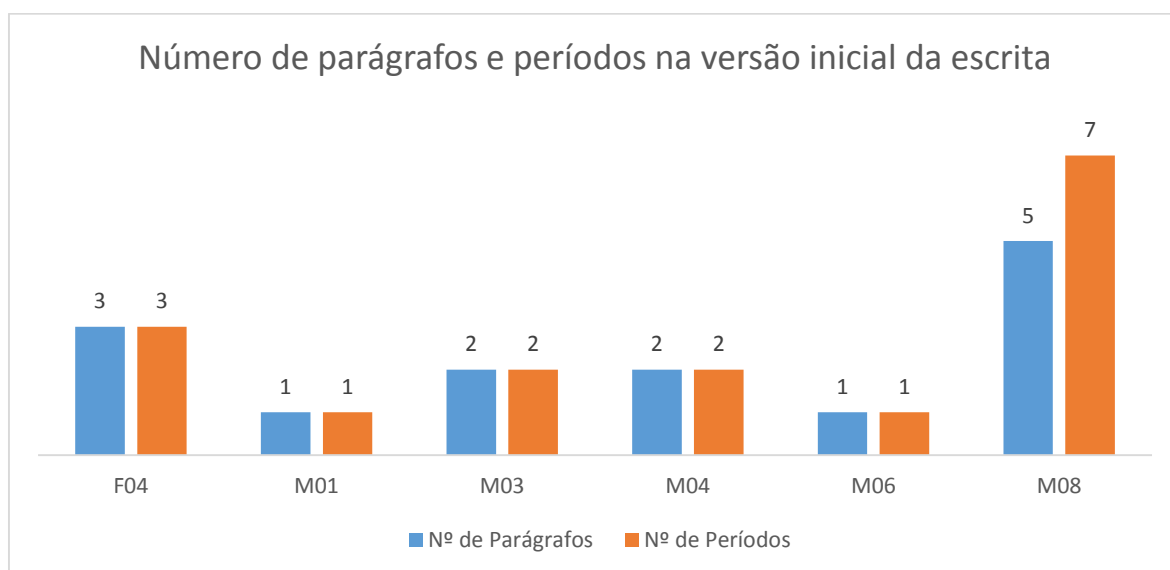


Figura 8 – Número de parágrafos e períodos por aluno na versão inicial

No gráfico da figura 8, cinco dos alunos na versão inicial têm igual número de parágrafos e períodos e um aluno tem o número de períodos superior ao de parágrafos. Dois dos alunos apresentam o texto só com um período e parágrafo, outros dois escrevem o texto com dois períodos e dois parágrafos. Um aluno escreve três parágrafos

e o mesmo número de períodos e, por fim, o M08 tem cinco parágrafos e sete períodos. O número de parágrafos e períodos em alguns casos não tem diretamente a ver com a extensão do texto, como, por exemplo, na figura 9 em que o aluno só apresenta dois parágrafos e duas frases, mas tem uma produção extensa em relação à dos seus colegas.

O meu auto retrato

Eu sou o [] tenho 13 anos, mais 13 do mesmo
 fazo anos, tenho: cabelo ^{encapado} curto e ^{encapado} curto como este muito
 curto não se nota, tenho olhos castanhos, sou alto
 não so muito gordo tenho as grandes porque me
 gostava quando era pequeno.
 Sou calado na escola mas dentro de casa
 sou um megafono, as vezes sou tímido e
 as vezes sou um bocão chato, gosto de desenhar
 mas não gosto de pintar.

Figura 9 – Versão inicial do aluno M03

O exemplo da figura 10 tem dois parágrafos e dois períodos, tal como, o da figura 9, no entanto, a primeira produção é mais extensa que a segunda. Logo, o número de parágrafos e de períodos não tem relação direta com o tamanho do texto, o que influencia é a extensão de cada período.

Eu sou alto também magro e tenho os olhos castanhos
 e tenho um cabelo curto e nos aulas ando no
 Mundo da lua e também sou preguiçoso e tenho
 orelhas pequenas.
 As vezes a professora [] diz sempre
 para eu parar quieto mas as vezes vou brincar
 novamente.

Figura 10 – Versão inicial do aluno M04

Na figura seguinte (11), apresentam-se os dados relativos à quantidade de parágrafos e períodos utilizados nos textos das versões finais. Nesta fase os alunos já tinham realizado uma planificação do texto, a partir da qual dividiram as informações

da primeira versão em esquema. A avaliação dos textos e a intervenção mostram que os parágrafos do autorretrato da versão final estão diretamente relacionados com as partes do esquema que foi preenchido na planificação.

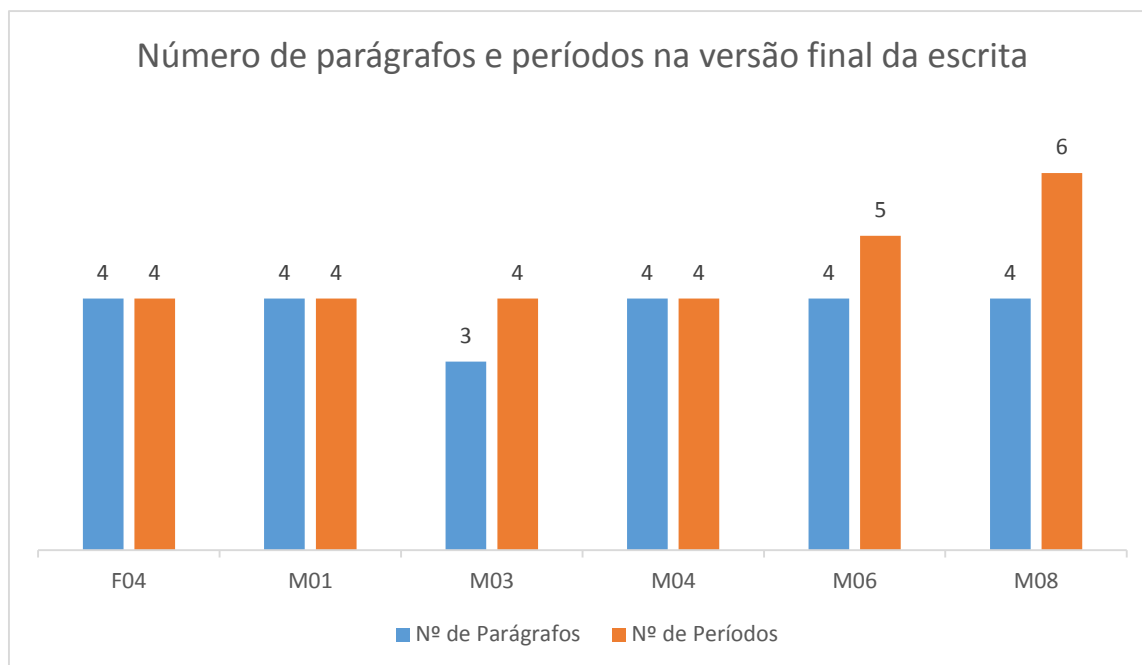


Figura 11 – Número de parágrafos e períodos por aluno na versão final

Na observação da figura 11, verifica-se um aumento considerável quer em parágrafos, quer em períodos em quase todos os alunos. Três alunos escrevem quatro parágrafos e o mesmo número de períodos. Um aluno escreve três parágrafos e quatro períodos e o outro quatro parágrafos e cinco períodos. Apenas o aluno M08 diminuiu o número de parágrafos e o de períodos em relação à versão inicial, mas esta diminuição não foi notada na extensão do texto, pois aumentou o número de palavras da versão inicial para a final.

Este aumento no número de parágrafos e períodos deve-se, acima de tudo, à estruturação que foi solicitada para o texto, ou seja, foi pedido aos alunos na planificação que, em primeiro lugar, se apresentassem, depois que se descrevessem e que, no final, concluíssem o texto. Analisando os resultados, existe uma forte relação entre a planificação de texto e o número de parágrafos e períodos integrados nos textos.

4.3.1.3. Extensão do texto

O número de palavras em grande parte dos textos escolares está indicado no enunciado com um número mínimo e máximo. Em estudos de desenvolvimento da escrita, o número de palavras é um parâmetro relevante para se verificar a progressão das competências de textualização. Nos exames nacionais de 4º ano, o número de palavras exigido é de noventa palavras no mínimo e não tem máximo, já no exame de 6º ano a exigência encontra-se entre as cento e quarenta e as duzentas palavras. As provas de aferição do 5º ano impõem cento e vinte palavras como mínimo e duzentas palavras como máximo.

Para o autorretrato não lhes foi dada a instrução sobre o número de palavras. Os resultados estão apresentados nas figuras 12 e 13.

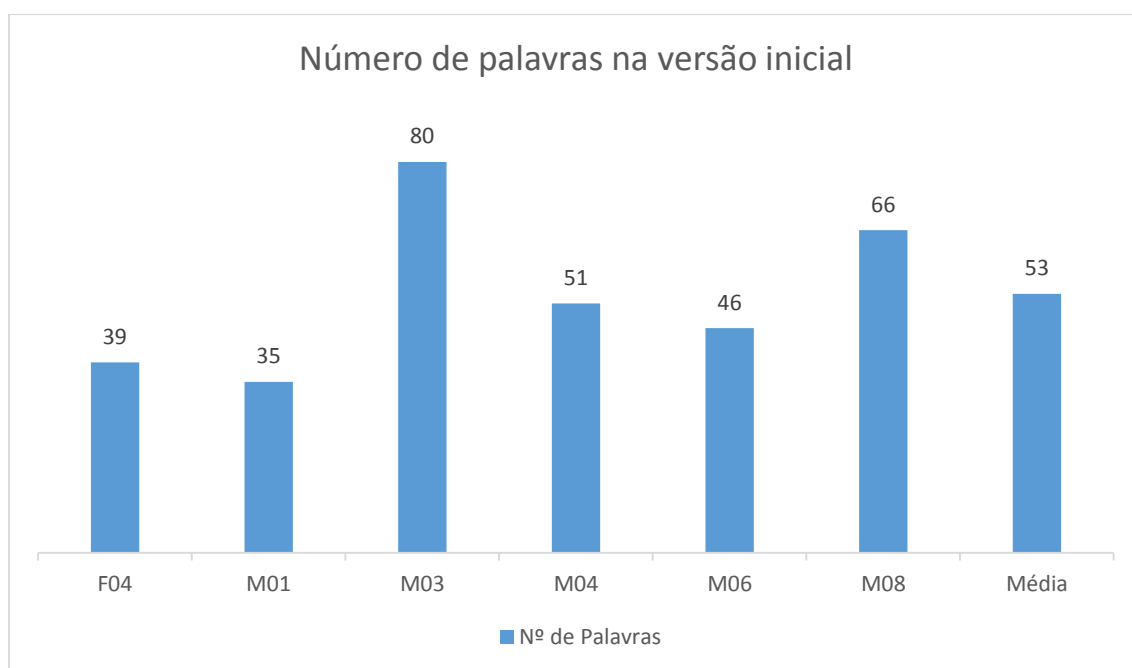


Figura 12 – Número de palavras por alunos e média na versão inicial

A disparidade entre o número de palavras dos alunos é grande, tendo alguns textos quase o dobro dos restantes. Da análise dos resultados, observa-se que há um texto com trinta e cinco palavras, outro com trinta e nove, um com quarenta e seis e outro com cinquenta e um. Dois alunos apresentaram um texto com um número de palavras superior em larga medida em relação aos seus colegas, um com sessenta e seis

palavras e outro com oitenta palavras. A média de palavras por texto destes alunos na versão inicial é de 53.

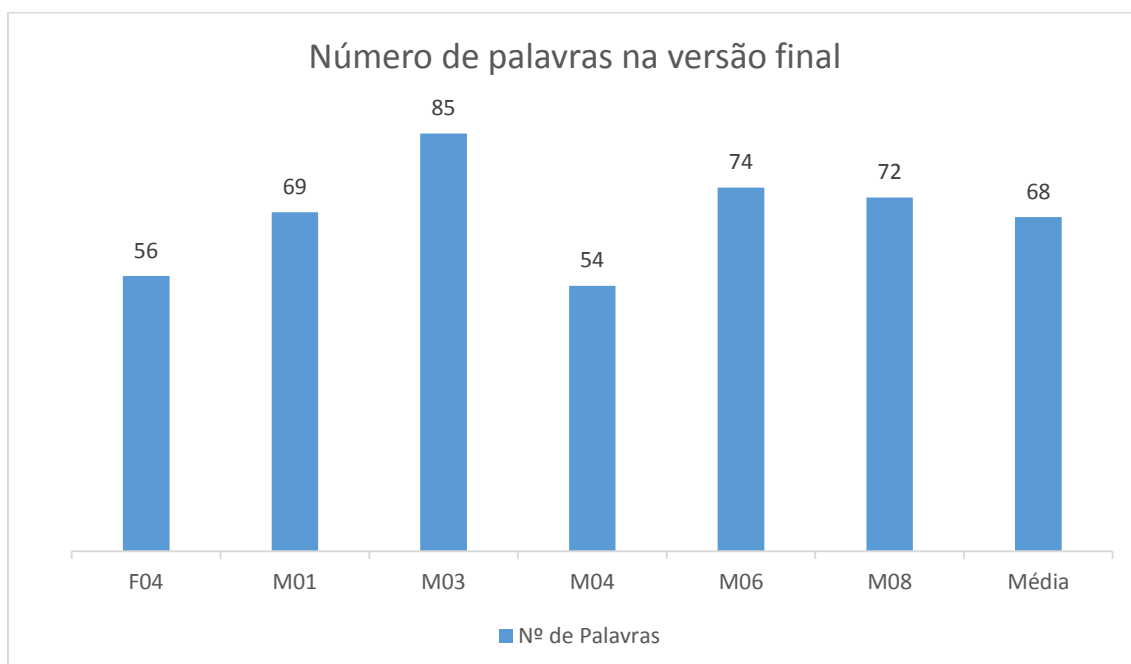


Figura 13 – Número de palavras por aluno e média na versão final

Da observação dos gráficos anteriores pode fazer-se a comparação entre os alunos num novo gráfico (Figura 14).

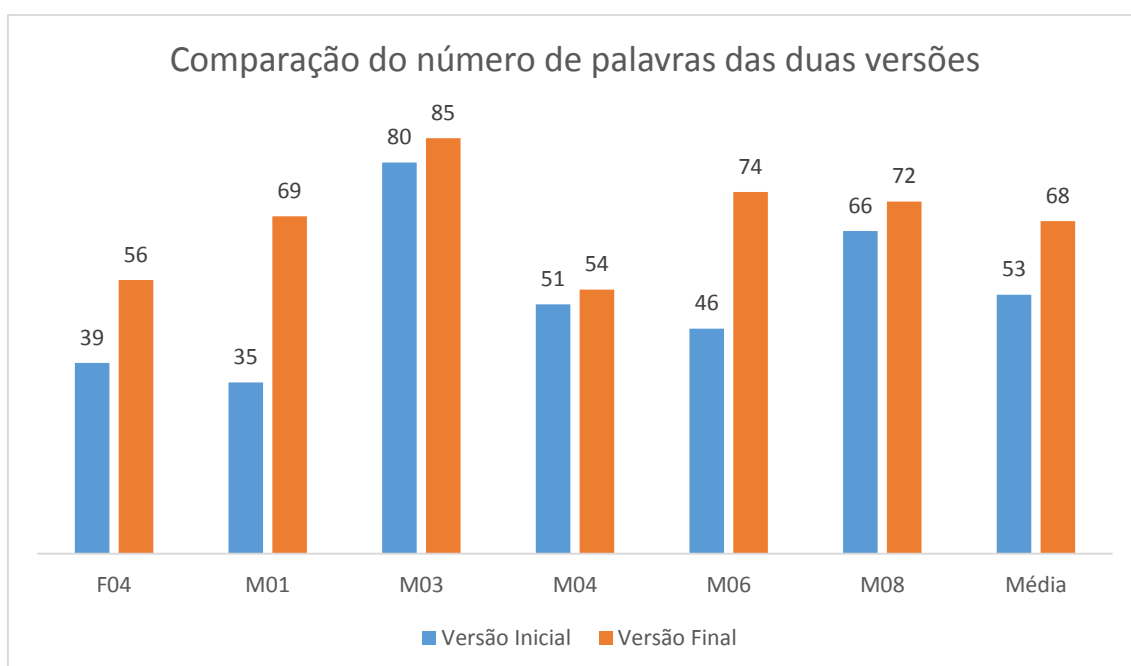


Figura 14 – Comparação do número de palavras por alunos na versão inicial e final

O aluno F04 aumenta o texto de trinta e nove para cinquenta e seis palavras. Os alunos M03 e M06 têm um ligeiro aumento de cinco e três palavras por texto, respetivamente. O aluno M08 tem agora um texto com setenta e duas palavras, tendo acrescido seis palavras à produção inicial. As maiores diferenças encontram-se no M01 e no M06. O primeiro alarga o seu texto para quase o dobro das palavras e o segundo amplia o seu texto com vinte e oito palavras. Como exemplo deste aumento de palavras, as imagens seguintes (15 e 16) mostram a evolução no texto do aluno M01.

Eu sou o [] tenho o cabelo preto e liso
tenho olhos azuis nariz pequeno sou um pouco alto mas
não muito mas também sou muito forte e destreza sou
um pouco tímido e envergonhado.

Figura 15 – Versão inicial do aluno M01

O meu autorretrato

Eu Tenho 14 anos, vivo na [], creio
na Escola []; que é uma escola
muito divertida.

Tenho cabelo curto, preto e liso, nariz pequeno e
orelhas redondas.

sou falador como um papagaio, brincalhão, chato,
por vezes estúpido e sou um pouco envergonhado.

Gosto muito de andar de moto, de passear
com os meus amigos, mas também de jogar
PS3.

Quem sou eu?

Figura 16 – Versão final do aluno M01

A partir dos textos destas figuras, pode observar-se que o aluno M01 tinha trinta e cinco palavras na sua versão inicial e, com a reescrita, aumentou em trinta e quatro o número de palavras na versão final.

4.3.1.4. Breve discussão dos resultados

No que respeita à macroestrutura do texto, os alunos apresentam globalmente resultados favoráveis no aperfeiçoamento da primeira para a última versão. Todos os alunos revelam uma mudança positiva na qualidade dos seus textos, visível no aumento e na presença de cada categoria que é analisada.

Ao nível da apresentação do título, enquanto na versão inicial nem todos o apresentam título, na versão final todos apresentam. Em relação ao número de parágrafos e períodos, os alunos da primeira para a última versão revelam um aumento, este relacionado com as divisões que foram estabelecidas no esquema de planificação do texto. No que concerne, à extensão do texto, todos os alunos aumentaram a sua extensão, alguns casos obtiveram o aumento do dobro de palavras.

Da análise aos textos destes seis alunos, foi observável que os alunos na versão final, ao contrário da primeira, conseguiram dividir as informações por parágrafos. No caso dos períodos, os alunos melhoraram as suas orações complexificando-as, e com o auxílio da pontuação tornaram os seus textos mais corretos.

Estas categorias são importantes na construção de um texto, porque os textos devem ter todos um título e a correta organização dos parágrafos dá sentido ao texto, e mesmo estando presentes na versão inicial, após as instruções revelam-se com mais impacto na versão final, assim, pode-se afirmar que a aplicação deste guião pelo menos em relação a estas categorias surtiu efeito.

4.3.2. Microestrutura textual

A microestrutura textual é o “conjunto dos elementos verbais que constituem a linearidade dos enunciados de um texto, portadores de funções e de valores sintáticos, semânticos, retóricos, estilísticos e pragmáticos que asseguram e orientam a coerência textual” (DT, 2008). Como categorias foram escolhidas, a utilização de adjetivos, a da dupla adjetivação e comparação, as orações relativas e os grupos preposicionais. A seleção destas categorias foi realizada a partir do conhecimento gramatical, que está associado ao texto descritivo. (cf. secção 2.2.3.) Algumas destas categorias eram solicitadas no guião por serem características do texto descritivo, outras foram selecionadas, porque fazia sentido que após a sequência que foi realizada estas aparecessem nos textos, por exemplo, as orações relativas aparecem na ficha que os alunos realizaram “À volta dos nomes”.

4.3.2.1. Número de adjetivos

Os adjetivos estão diretamente relacionados com o texto que é solicitado aos alunos, visto que só é possível descrever com recurso a adjetivos.

No que respeita ao número de adjetivos, a versão inicial tem como média nove adjetivos, um aluno com seis adjetivos, um com oito, dois com nove, um com onze adjetivos e o último com treze adjetivos a qualificar as suas características, tendo por base a figura 17.

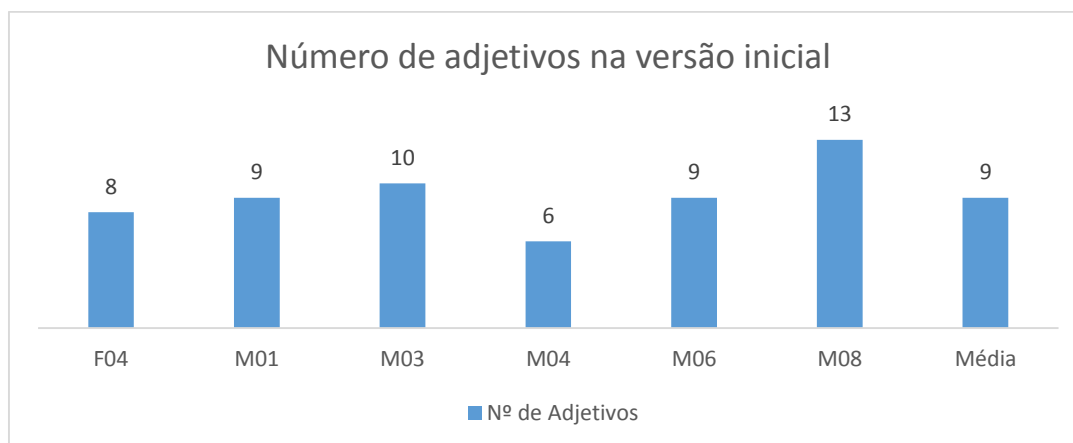


Figura 17 – Número de adjetivos por aluno e média na versão inicial

Da observação da figura 18, nem todos os alunos aumentam o número de adjetivos, os alunos F04, M06 e M08 diminuem o número de adjetivos, o aluno M03 mantém o número de adjetivos e os alunos M01 e M04 aumentam o recurso a adjetivos em relação à primeira versão.

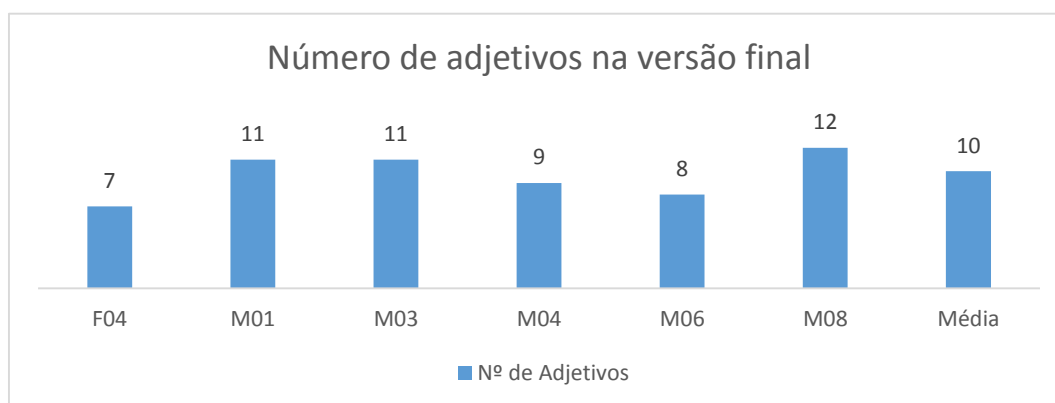


Figura 18 – Número de adjetivos por aluno e média na versão final

Nas diversas categorias a evolução da versão inicial para a final é visível, esta não apresenta um avanço em todos os alunos. A figura 19 mostra a comparação entre o número de adjetivos e de palavras nas duas versões.

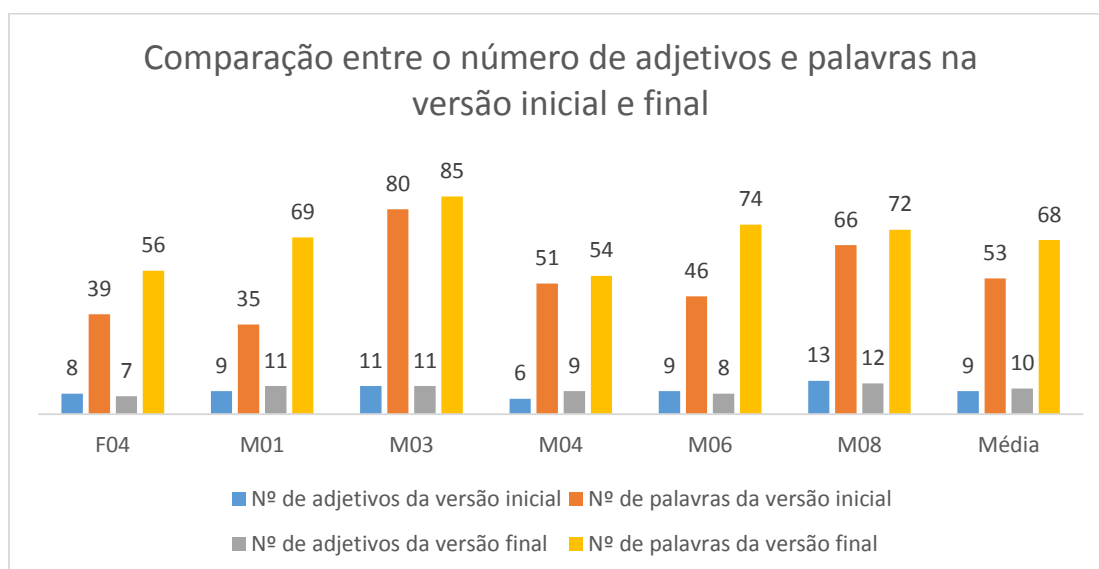


Figura 19 – Comparação entre o número de adjetivos e o número de palavras por aluno na versão inicial e final

Assim o aluno F04 tem oito adjetivos em trinta e nove palavras na versão inicial e sete adjetivos em cinquenta e seis palavras na versão final; o M01, nove em trinta e cinco palavras na versão inicial e onze em sessenta e nove palavras na versão final; o M03, onze adjetivos em oitenta palavras na versão inicial e onze em oitenta e cinco palavras na versão final; o M04, seis em cinquenta e uma na versão inicial e nove em cinquenta quatro na final; o M06, nove em quarenta e seis na inicial e oito em setenta e quatro na final e o M08, treze em sessenta e seis na primeira versão e doze em setenta e dois na última. Portanto, os alunos F04, M06 e M08 aumentam no número de palavras, mas diminuem o número de adjetivos. O aluno M03 aumenta a extensão, contudo mantém os adjetivos. Os alunos M01 e M04 aumentam tanto no número de palavras como no número de adjetivos. As figuras 20 e 21 mostram um exemplo de um aluno que aumentou o número de adjetivos e de palavras da versão inicial para a final.

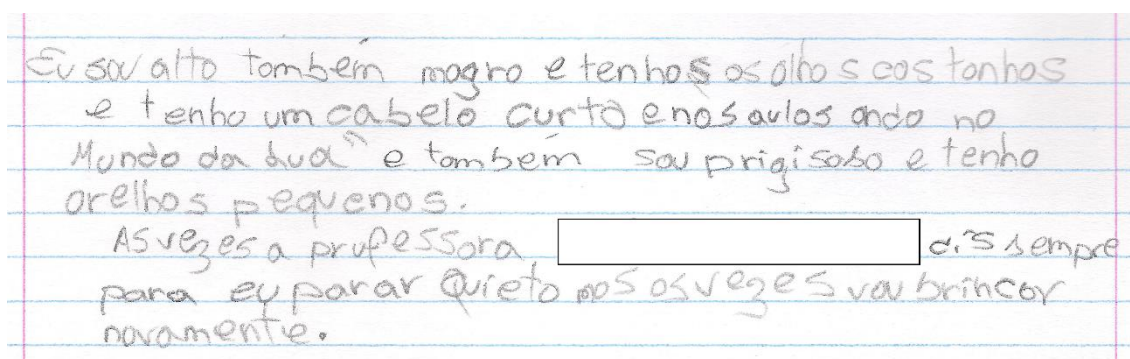


Figura 20 – Versão inicial do aluno M04

O aluno M04 utiliza seis adjetivos entre as cinquenta e uma palavras na versão inicial (alto, magro, castanhos, curto, preguiçoso e pequenas), quando escreve a versão final (alto, magro, curto, castanhos, simpático, distraído, divertido, brincalhão e conversador), aumenta o número de adjetivos para nove e o número de palavras para cinquenta e quatro.

O meu autorretrato

Tenho ~~dois~~ ^{dois} olhos, vivo em e ~~onde~~ na escola da .

sou magro, alto, tenho cabelo curto e castanho e tenho olhos castanhos.

Sou simpático, distraído, divertido e saio para recitar com o meu cinco,

brincando e conversando.

Eu gosto de ~~(andar)~~ jogar ping-pong e de andar de bicicleta.

Quem sou eu?

Figura 21 – Versão final do aluno M04

4.3.2.2. Dupla adjetivação

A dupla adjetivação é um recurso expressivo que consiste na atribuição de dois ou mais adjetivos ao mesmo nome. No texto descritivo é utilizada para atribuir dois adjetivos à mesma característica, o que impede a repetição da característica.

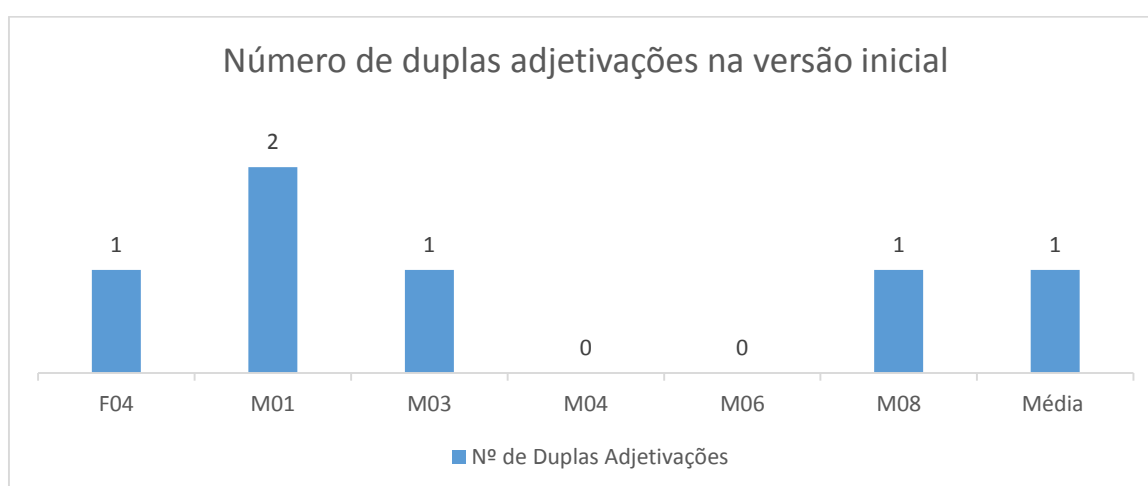


Figura 22 – Número de duplas adjetivações por aluno e média na versão inicial

No gráfico da figura 22 relativo à primeira versão do texto, dois alunos não apresentam nenhuma dupla adjetivação, três apresentam uma e um duas. Em relação à

versão final que está representada na figura 23, todos os alunos apresentam duplas adjetivações. Cinco dos alunos utilizam só uma e um aluno duas. De uma versão para a outra somente um aluno diminuiu a utilização de dupla adjetivação. A média de utilização deste recurso é de uma por aluno em ambas as versões.

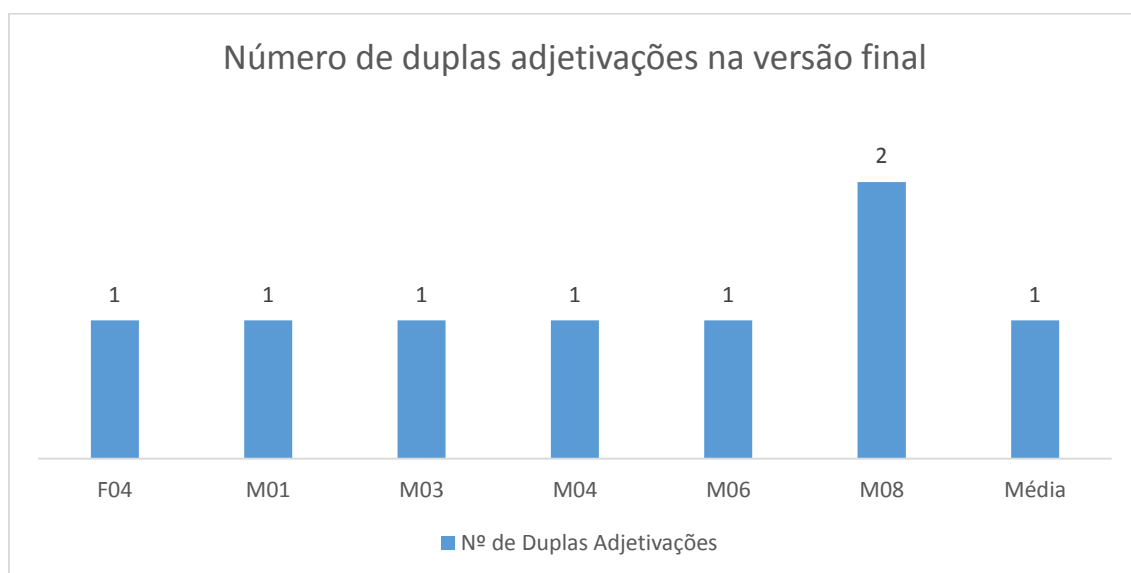


Figura 23 – Número de duplas adjetivações por aluno e média na versão final

Seguidamente mostra-se um exemplo de um texto com uma dupla adjetivação escrito por um aluno (figura 24). A dupla adjetivação é “cabelo castanho e loiro”.

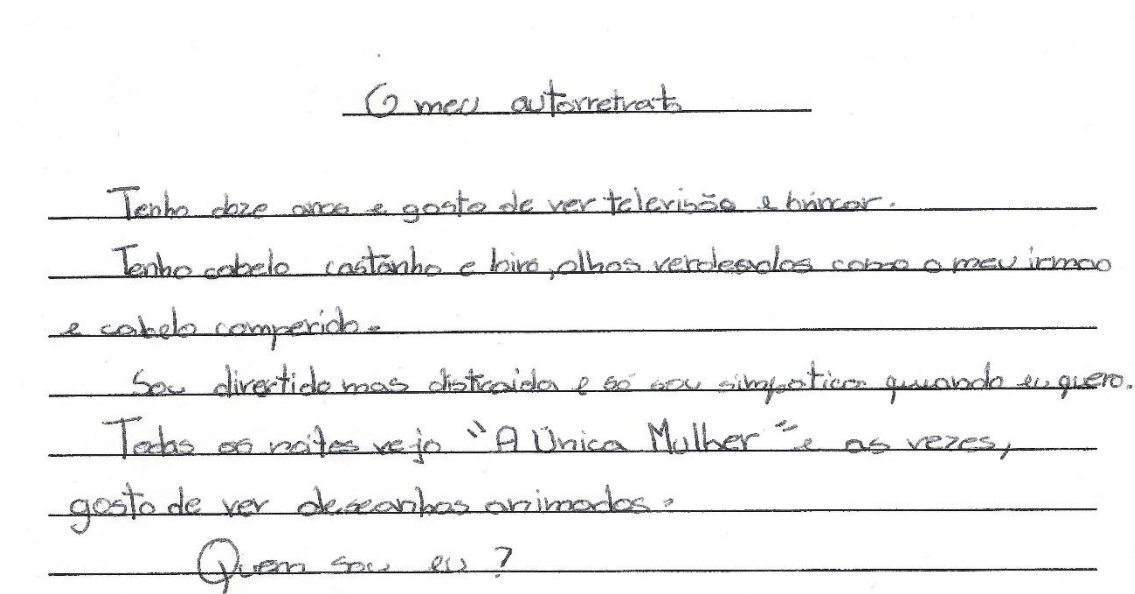


Figura 24 – Versão final do aluno F04

4.3.2.3. Comparação

A comparação tal como a dupla adjetivação é um recurso expressivo. No texto descritivo surge a necessidade de comparar para mostrar uma igualdade ou semelhança, este recurso quando utilizado enriquece o texto.

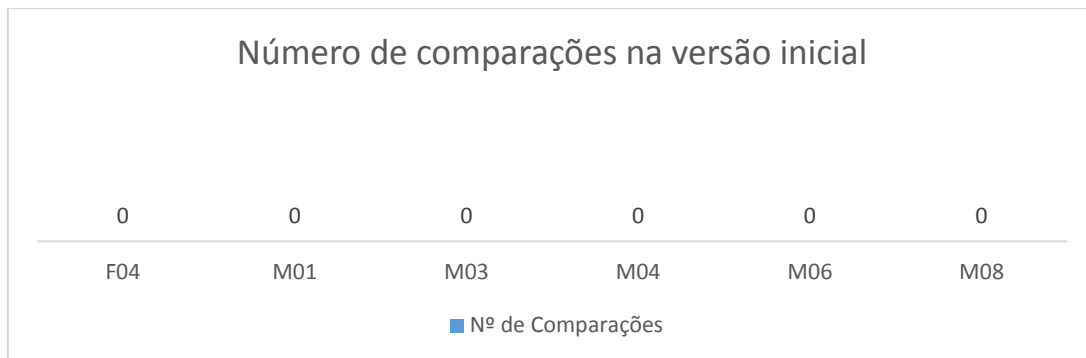


Figura 25 – Número de comparações por aluno na versão inicial

Como se pode observar na figura 25, na qual se ilustra a análise da versão inicial, nenhum dos alunos utilizou uma comparação. Tal como se esperava depois da intervenção, na versão final representada na figura 26, todos os alunos utilizam uma comparação nos seus textos.

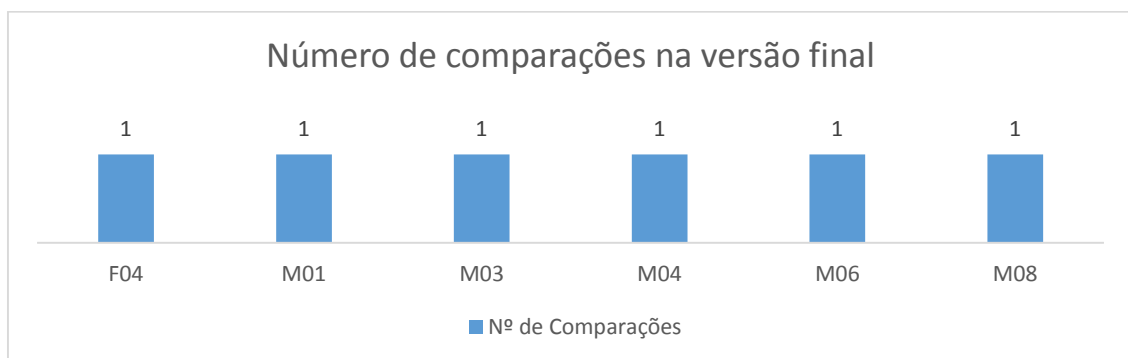


Figura 26 – Número de comparações por aluno na versão final

O facto de ter sido dada a instrução para que os alunos escrevessem pelo menos uma comparação no seu texto, estes resultados são esperados. Na figura 27 mostra-se um texto que tem uma comparação, mas que aparece descontextualizada, ou seja, não está integrada no texto, sendo uma informação mal construída. A comparação que se trata é “Canto como uma caturra”.

O meu Autorretrato

Tenho dez anos, vivo no []
 [] e frequento a escola []
 O meu cabelo é curto, sou um bocinho chato
 com os meus colegas, tenho orelhas pequenas, o meu
 rosto é moreno e redondo e tenho olhos castanhos
 sou tímido com os meus colegas, e quando que-
 ro sou inteligente. Gosto como uma catatumba.
 Eu gosto muito de jogar futebol com os meus
 colegas.
 Quem sou eu?

Figura 27 – Versão final do aluno M06

O meu auto-retrato

Ano na turma do 5ºE, na Escola E.B.2,3 Secundária
 da []
 Sou gorda, Tenho cabelo castanho e curto e os olhos
 castanhos. Tenho nariz pequena e arredondada e a cara
 Tenho sardas e as minhas mãos são pequenas e os meus
 pés também.
 Na aulas sou distraída, desatenta, distraída, distraída,
 aplicada e educada.
 Gosto de jogar Playstation 3, ver televisão, jogar
 computador e eu mesma como um urso.
 Quem sou eu?

Figura 28 – Versão final do aluno M08

Outras comparações foram efetuadas pelos alunos e esta destaca-se por estar relacionada no período em que se encontra. O aluno M08 está a descrever os seus gostos e escreve que “dorme como um urso”, ou seja, uma coisa que gosta de fazer e que demonstra o sucesso da intervenção realizada neste sentido.

4.3.2.4. Orações relativas

A descrição mobiliza estratégias linguísticas como a expansão do grupo nominal com recurso a adjetivos, orações relativas, entre outros. (Costa, 2014) As orações relativas são orações “introduzidas por palavras relativas (determinantes, quantificadores, pronome ou advérbios), associadas a um antecedente.” (Azeredo, Pinto & Lopes, 2010, p. 164) As orações relativas com antecedente “são também designadas de adjetivas por desempenharem nas orações a função dos adjetivos”. (Costa, 2014, p. 9)

Em nenhuma parte do guião são dadas instruções para a utilização de relativas, mas na ficha que foi realizada para o alargamento do grupo nominal, intitulada “À volta dos Nomes”, são dados exemplos de grupos nominais com utilização de orações relativas. A utilização de relativas não é uma instrução do guião, pois como estavam presentes na ficha “À volta dos nomes” considerei que poderia promover a consciência sintática dos alunos. A consciência sintática é “o conhecimento de um conjunto de regras definidas pelas propriedades da linguagem humana e de regras específicas da organização frásica dessa língua, em particular” (Perdigão, 2015, p.9) Assim, os alunos a partir do exemplo poderiam adaptar a ideia aos seus textos. Nas figuras 29 e 30 constam os resultados de orações relativas nas duas versões do texto.

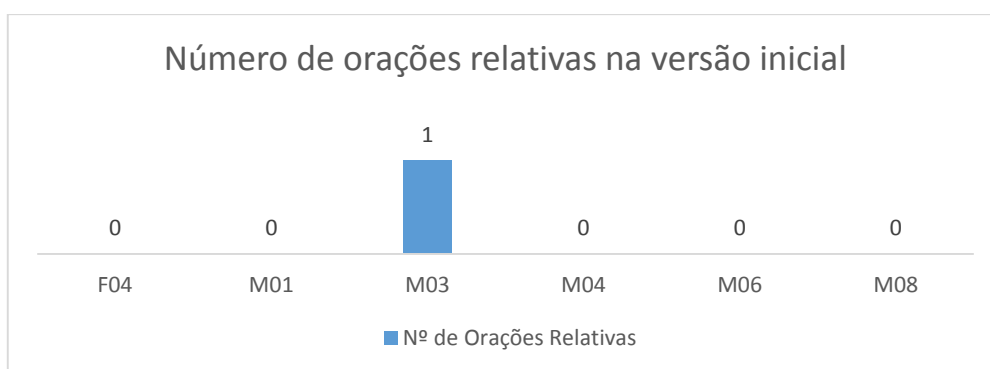


Figura 29 – Número de orações relativas por aluno na versão inicial

Tal como se pode verificar da leitura do gráfico da figura 20, só um aluno utiliza uma oração relativa. Através dos dados da figura 30, dois alunos utilizam uma oração relativa.

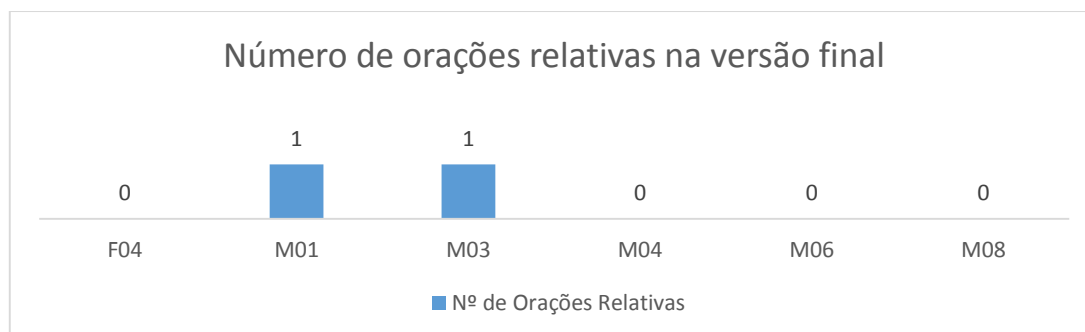


Figura 30 – Número de orações relativas por aluno na versão final

Na figura 31, o texto do aluno M03, na versão final, mostra a utilização de uma relativa, o que se verificou ser igual na versão inicial. A oração relativa² é “só que como está muito curto não se nota”. Temhe olhos castanhos, sou alto não sou muito gordo, tenho cabelos grandes porque me pentavam quando era pequeno. Sou calado na escola mas dentro de casa sou como um megafone, sou um bocão tímido e sou um bocão chato, gosto de desenhar e não gosto de pintar e gosto de - me divertir.

O meu Autorretrato

Tenho treze anos, no dia treze de maio faço anos.
 Tenho cabelo preto e encanecido, só que como
 está muito curto não se nota. Temhe olhos castanhos,
 sou alto não sou muito gordo, tenho cabelos grandes
 porque me pentavam quando era pequeno.
 Sou calado na escola mas dentro de casa sou como
 um megafone, sou um bocão tímido e sou um bocão
 chato, gosto de desenhar e não gosto de pintar e gosto
 de - me divertir.
 Quem sou eu?

Figura 31 – Versão final do aluno M03

² Por lapso, a oração introduzida por «só que» foi considerada relativa.

4.3.2.5. Grupos preposicionais

Os grupos preposicionais são grupos “de palavras cujo constituinte principal é uma preposição que funciona como uma unidade sintáctica. (..) O complemento exigido por uma preposição pode ser um grupo nominal.” (DT, 2008).

As figuras 32 e 33 mostram o número de grupos preposicionais utilizados pelos alunos na escrita destes autorretratos.

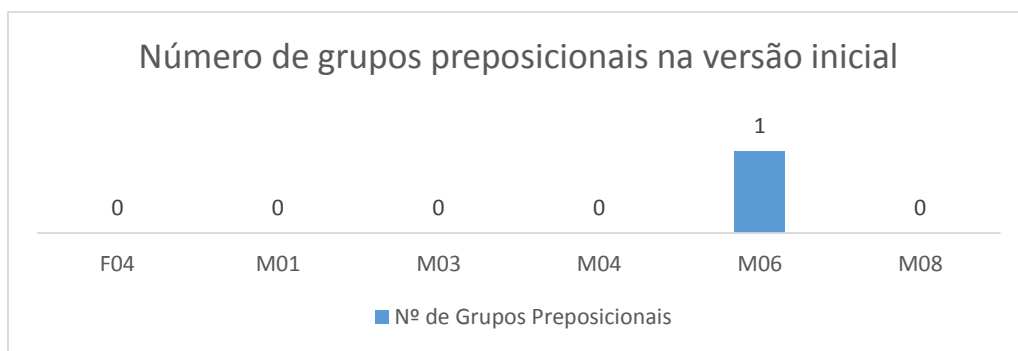


Figura 32 – Número de grupos preposicionais por aluno na versão inicial

Da observação da figura 32, pode verificar-se que cinco alunos não utilizam quaisquer grupos preposicionais. Um dos alunos utiliza um grupo preposicional. Da figura 33 verifica-se que o mesmo aluno utiliza um grupo preposicional e os restantes nenhum.

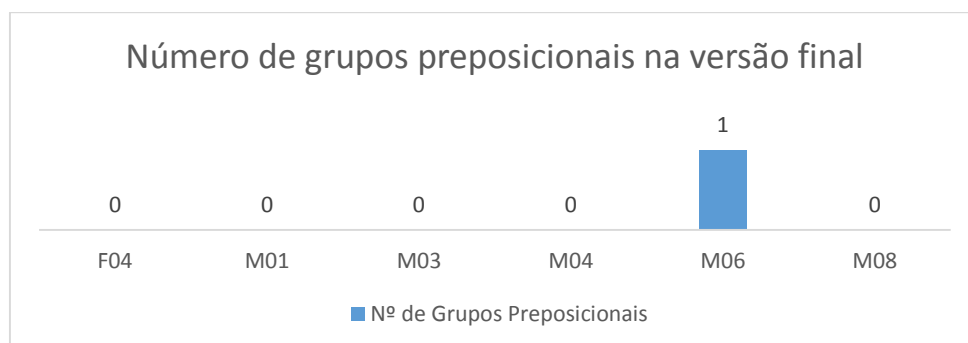


Figura 33 – Número de grupos preposicionais por aluno na versão final

O aluno M06, que utilizou um grupo preposicional, tanto na primeira com na última versão, fê-lo de igual forma. O grupo preposicional é “com os meus colegas”, associado ao facto de ser simpático, conferir figura 34.

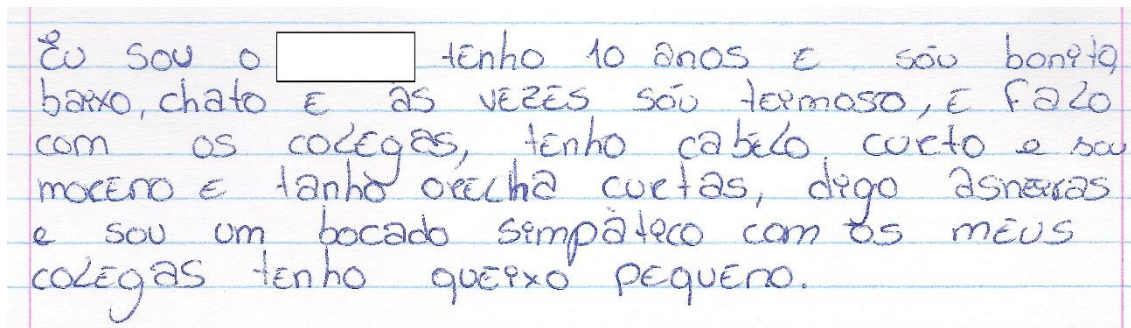


Figura 34 – Versão inicial do aluno M06

4.3.2.6. Breve discussão de resultados

Da análise à microestrutura textual das produções dos alunos, os resultados são satisfatórios, mas esperava-se que os alunos conseguissem ter todas as categorias, pelo menos uma vez, preenchidas nas versões finais dos seus textos.

Neste caso, nem todas as categorias estiveram presentes nos textos dos alunos da mesma forma, umas com pouca frequência (orações relativas e grupos preposicionais) e outras com a frequência desejável (dupla adjetivação e comparação) algumas estavam omissas outras com pouca frequência, no entanto, as que foram usadas revelaram-se de forma positiva. O número de adjetivos constava nas primeiras versões, mas alguns alunos retiraram adjetivos depois da reescrita dos textos. A dupla adjetivação foi pouco presente nas primeiras versões, porém nas versões finais todos os alunos as utilizaram. A comparação não foi registada nas primeiras versões, contudo houve um registo regular no texto final. Quanto às orações relativas no primeiro texto, só um aluno utilizou e no texto final foram dois. Os grupos preposicionais só foram utilizados por um aluno nas duas versões.

As categorias presentes nesta parte da análise não foram todas indicadas como instruções ao longo do guião e, talvez por esse motivo, não se encontram tanto ao longo dos textos.

4.3.3. Análise de resultados globais da turma

A análise de resultados globais tem em conta as versões iniciais e finais do autorretrato. Assim, foram adaptados critérios específicos de avaliação (descritores de desempenho) para o texto descritivo, o autorretrato (Apêndice 4). A análise da escrita teve por base os parâmetros: Tema e Tipologia, Coerência e Pertinência da Informação, Estrutura e Coesão, Morfologia e Sintaxe, Repertório Vocabular e Ortografia, que foram também utilizados no diagnóstico. Os mesmos critérios foram aplicados nas duas versões, que se traduzem no autorretrato inicial e final. Esta análise, tal como a diagnóstica recai sobre toda a turma, ou seja, quinze alunos.

4.3.3.1. Versão inicial

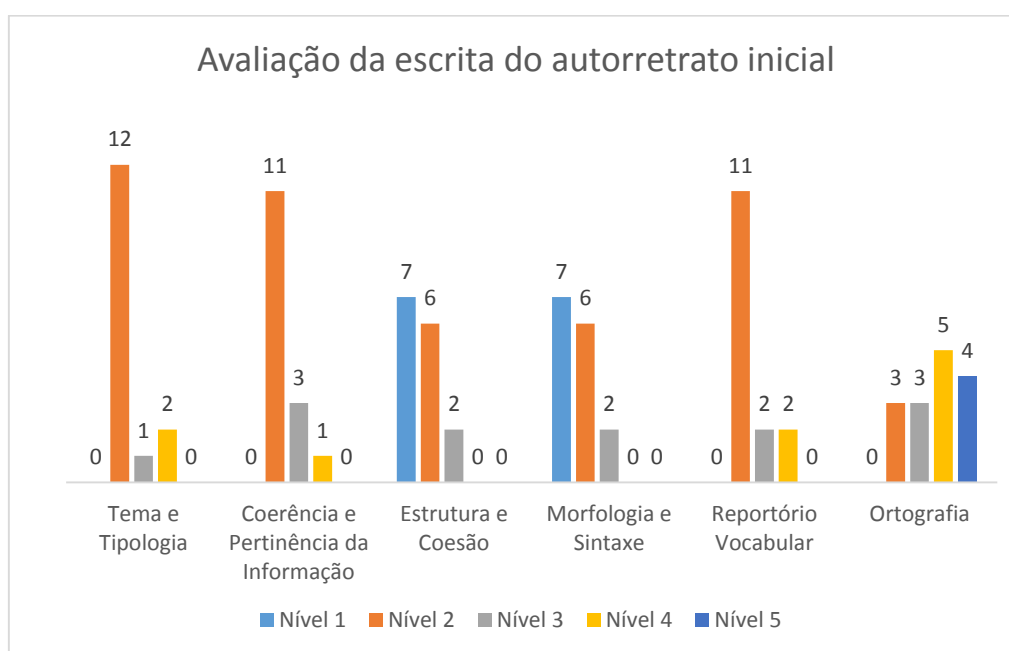


Figura 35 – Número de alunos por níveis no autorretrato inicial (versão inicial)

Da análise da figura 35, verifica-se que no parâmetro Tema e Tipologia os alunos tiveram dificuldade na construção de um autorretrato respeitando as suas características. Doze alunos só chegaram ao nível 2, um ao nível 3 e os outros dois atingiram o nível 4, manifestando menos dificuldades.

No parâmetro da Coerência e Pertinência da Informação os resultados foram semelhantes, com onze alunos no nível 2, três no nível 3 e somente um atinge o nível 4. Neste caso, as dificuldades relacionam-se com a falta de coerência no texto.

A Estrutura e Coesão é um dos parâmetros que apresenta os piores resultados, estando sete alunos no nível 1, seis no nível 2 e dois no nível 3. Este resultado deve-se muito à falta de pontuação, à construção de frases de forma muito elementar e à pouca ou nenhuma estruturação de texto.

No que respeita à Morfologia e Sintaxe, os resultados são novamente idênticos, com sete alunos no nível 1, seis no nível 2 e dois no nível 3, devido essencialmente à utilização de estruturas sintáticas muito elementares.

Em relação ao parâmetro do Repertório Vocabular, onze alunos situam-se no nível 2, dois alunos no nível 3 e o mesmo número no nível 4. O vocabulário utilizado era na maioria comum e elementar.

Por último, no parâmetro da Ortografia, em que quatro alunos atingiram o nível 5 (equivalente a nenhum ou apenas um erro ortográfico), cinco alunos atingiram o nível 4 (entre dois e quatro erros ortográficos), três alunos atingiram o nível 3 (quatro ou cinco erros ortográficos) e outros tantos o nível 2 (seis a nove erros ortográficos). Tendo em conta, que a maioria dos textos contava com uma média de quarenta e quatro palavras, estes resultados têm grande impacto, porque seis alunos tiveram mais de quatro erros, por isso, são mais de 10% das palavras do texto com erros ortográficos.

A partir desta avaliação pode-se afirmar que os resultados globais da versão inicial confirmam os problemas identificados no diagnóstico.

4.3.3.2. Comparação da versão inicial com a versão final

A partir da análise da figura 36 e considerando os dados da figura 35, verifica-se que, no parâmetro Tema e Tipologia, os alunos mostraram maior facilidade na construção do autorretrato, tendo em conta as suas características, por exemplo, nesta

versão já conseguiram apresentar-se e descrever-se em momentos distintos. Dez alunos obtiveram o nível 4 e cinco o nível 5.

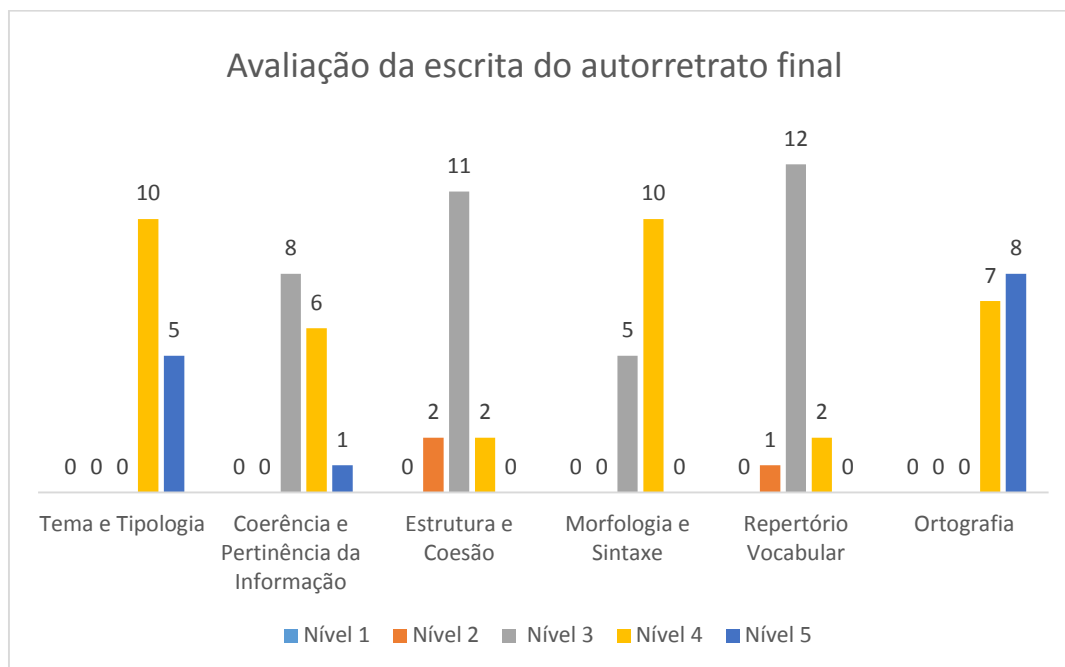


Figura 36 – Número de aluno por níveis no autorretrato final (versão final)

Em relação à Coerência e Pertinência da Informação, os resultados foram oito alunos no nível 3, seis no nível 4 e três no nível 5. Muitos dos alunos tiveram o nível 3, visto que, ainda que mantenham um discurso coerente, apresentavam algumas lacunas na sequência das informações. Em comparação com a versão inicial, nenhum aluno teve nível 2, o significa que melhoraram as suas produções.

No parâmetro da Estrutura e Coesão, os resultados não são muito positivos, tendo onze alunos no nível 3, dois no nível 2 e dois no nível 4. Este resultado, à semelhança da versão inicial, deve-se muito à construção de frases de forma pouco complexa. Este resultado relacionado com a análise da microestrutura realizada aos seis alunos tem sentido, pois foram encontradas dificuldades no alargamento do grupo nominal.

A Morfologia e Sintaxe apresenta como resultados cinco alunos no nível 3 e 10 alunos no nível 4, pois já todos recorrem a estruturas mais complexas, em que retomam

os referenciais. Os resultados melhoraram quando comparados à versão inicial, pois na primeira versão os alunos situavam-se nos níveis 1 e 2.

No que respeita ao parâmetro do Repertório Vocabular, doze alunos atingiram o nível 3, dois alunos no nível 4 e um no nível 2. O vocabulário utilizado foi mais adequado, mas ainda muito comum para as características que o texto requer.

Neste caso, na Ortografia, oito alunos atingiram o nível 5 (nenhum ou apenas um erro ortográfico) e sete alunos atingiram o nível 4 (entre dois e quatro erros ortográficos). Na versão final os textos aumentaram consideravelmente a extensão e contam com menos erros.

4.3.3.3. Comparação do diagnóstico com a versão final

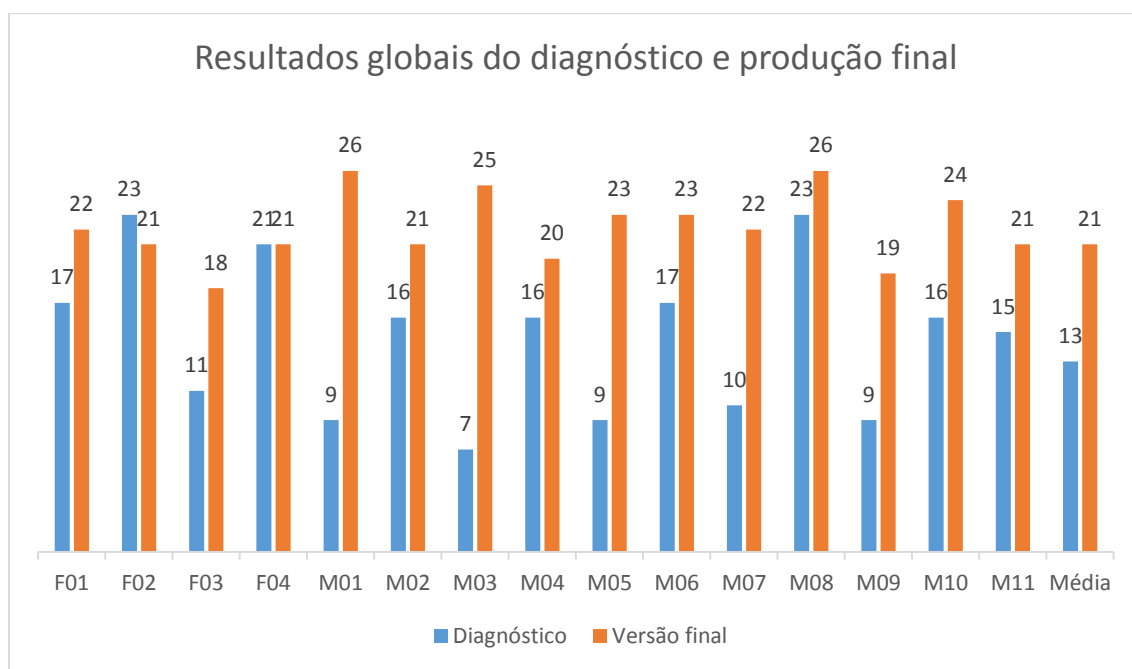


Figura 37 – Resultados globais e média do diagnóstico e da produção final por aluno

Estes resultados estão numa escala entre 0 e 30. Portanto da análise ao gráfico da figura 37, destaca-se um aluno que obteve os mesmos resultados nas duas produções e um aluno que teve um resultado mais alto no diagnóstico em relação à produção final. Os restantes treze tiveram melhores resultados na produção final, sendo que, seis desses alunos têm um aumento do dobro do resultado que obtiveram no diagnóstico.

4.3.3.4. Breve discussão dos resultados

Na comparação dos resultados, quer do diagnóstico, quer da versão inicial para a versão final foram encontradas melhorias, pois quase todos os alunos obtiveram resultados mais elevados.

Na análise das produções da turma, parece haver evidências que o estaleiro de escrita apresentado constituiu aprendizagens. O parâmetro da Estrutura e Coesão, que foi o objetivo da intervenção, teve um aumento razoável nos níveis de desempenho dos alunos.

4.4. Considerações globais

Após a análise feita quer nos estudos de caso, quer a nível global pode-se afirmar que os alunos evoluíram na escrita do autorretrato, tendo em conta, os resultados apresentados. Isto porque, conseguiram na produção final escrever um autorretrato, respeitando uma estrutura e respeitando a maioria das instruções que lhes foram dadas. No entanto, não conseguiram cumprir com rigor a etapa da revisão de texto por exemplo.

No que concerne aos alunos do estudo de caso, apesar de estarem em diferentes níveis, todos atingiram o mesmo resultado final, ainda que ao nível da melhoria da expansão do grupo nominal existissem várias falhas.

Para a macroestrutura, as instruções que foram dadas incidiam na estrutura do texto (o título, um parágrafo para a apresentação do aluno, os parágrafos de desenvolvimento que continham a descrição física e psicológica e um parágrafo de desfecho em que terminavam com “Quem sou eu?”); na complexificação de grupos nominais utilizando a dupla adjetivação, a comparação e na utilização de características físicas e psicológicas em mesmo número. Nos textos apresentados a única instrução que não foi cumprida por nenhum aluno, no entanto, assinalada por todos como verificada foi a utilização do mesmo número de características físicas e psicológicas. Neste processo, em que foi

realizada uma atividade sobre o alargamento do grupo nominal, e perante os exemplos apresentados, esperava-se que os alunos produzissem orações relativas nos seus textos, mas tal só aconteceu com dois alunos, o que se pode concluir que não foi uma atividade bem explorada e bem sucedida nesse sentido.

A nível global todos os alunos melhoraram os seus textos. Estas particularidades também se devem às características dos próprios alunos e ao interesse demonstrado.

Em suma, e tendo por base a amostra da análise, poder-se-á concluir que o estaleiro de escrita teve um impacto positivo nos alunos, tendo em conta a evolução que foi demonstrada a partir das análises realizadas ao longo deste capítulo.

No capítulo seguinte, Conclusões, refletir-se-á sobre as questões que se levantaram em torno desta análise, por exemplo, por que razão os alunos não recorreram a mais adjetivos e orações relativas, e que estratégias poderiam vir a ser desenvolvidas para continuar a melhorar a expressão escrita.

Capítulo V - Conclusões

O presente capítulo tem como objetivo fazer uma síntese de todas as partes do relatório, bem como as explicações relativas aos resultados obtidos da investigação. Será realizada também uma breve reflexão da importância deste projeto, verificando os objetivos, respondendo à questão-problema e identificando os pontos fortes, fracos e melhoramentos que seriam relevantes a esta investigação.

A parte teórica deste relatório prende-se essencialmente com as questões relativas à competência da escrita, desde a sua aprendizagem, ao processo e à concretização da mesma, com a exploração das três fases do processo de escrita, que são alvo de um dos objetivos do estudo. Um dos temas abordados foi o texto, definindo as suas propriedades, principalmente a coesão textual, por ser o objeto de estudo; e o tipo de texto escolhido para esta intervenção, o autorretrato. Para a aprendizagem deste tipo de texto foi realizado um estaleiro de escrita, que se trata de um módulo de aprendizagem construído por várias etapas e da autoria de Jolibert (1994). Relacionada com o ensino da escrita encontra-se a gramática, que surge associada às características do texto descritivo. Por fim, uma análise aos programas de português.

Sendo este relatório um projeto em sala de aula, a metodologia utilizada é uma investigação-ação, pois foi encontrado um problema e foram delineadas estratégias para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e consequente aplicação e avaliação dos resultados. Para a recolha de dados, não só foram utilizadas as produções dos alunos, mas também entrevistas que tinham como objetivo a opinião dos alunos e da professora sobre a importância do que tinha sido trabalhado e também a observação da própria prática, a observação-participante. Este estudo foi realizado na turma toda, e alguns dados apresentados na análise são da turma toda, um total de quinze alunos, no entanto, os mesmo dados também foram analisados através de categorias e essa análise decorreu com um grupo de seis alunos.

A análise de dados foi dividida em três partes, a análise da escrita do diagnóstico, a análise por categorias a um grupo de seis alunos e a análise da escrita das duas versões do autorretrato.

Em relação ao diagnóstico que foi recolhido carecia de problemas ao nível da coesão textual e, por isso, o tema desta investigação. Assim foram criadas atividades reunidas num estaleiro de escrita. O estaleiro de escrita teve como finalidade a escrita dos autorretratos e envolveu tarefas de planificação, textualização, reescrita e avaliação, bem como atividades de sistematização metalinguística. Tanto a versão inicial como a final foram alvo de análise.

Da análise da escrita das duas versões, como resultados poder-se-á destacar uma melhoria na escrita dos alunos.

A partir da análise realizada aos seis alunos destacam-se dois grupos, o da macroestrutura e o da microestrutura. Do grupo macroestrutural foram analisadas a presença de título, o número de parágrafos e períodos do texto e a extensão do texto. Com base nos dados, ainda que se trate de uma amostra pouco significativa, pode-se destacar a evolução nos textos, segundo estas categorias, porque os alunos nas produções finais aumentam o número de parágrafos, períodos e palavras e todos colocam o título. Nos parâmetros relativos à microestrutura, as categorias eram o número de adjetivos, a comparação, a dupla adjetivação, as orações relativas e os grupos preposicionais. Nos textos dos alunos foi visível a presença das comparações e das duplas adjetivações. O número de adjetivos em alguns textos diminuiu da primeira para a última versão, mas a extensão do texto aumentou, provavelmente, os alunos como alteraram o texto que haviam escrito, que se tratava de um conjunto de frases simples e ao complexificá-las aumentaram o número de palavras, contudo não fizeram o mesmo com os adjetivos. Em relação às orações relativas, só dois alunos é que as utilizaram e um deles fê-lo na primeira e última versão de igual forma. Neste caso, as orações relativas não eram instruções do estaleiro, o que era esperado dos alunos era que, através da consciência sintática, tomassem os exemplos da ficha e repercutissem, adaptando para os seus textos. Como tal não aconteceu em todos os casos, esta seria uma questão por explorar no seguimento. Os grupos preposicionais também foram

pouco utilizados e não se conhece nenhuma razão para que tal aconteça. Assim sendo, as questões que ficam por explicar teriam de ser mais aprofundadas.

Retomando a questão-problema “Como desenvolver a competência de escrita dos alunos, particularmente ao nível da coesão textual de textos descritivos?”, tendo como referência este trabalho, a coesão textual foi desenvolvida através das atividades de sistematização linguística relacionadas com o alargamento do grupo nominal. As instruções que foram dadas ao longo da sequência também ajudaram os alunos a melhorar os seus textos. Assim, a competência de escrita pode ser desenvolvida ao nível da coesão textual, através da realização de várias atividades que mobilizem os conhecimentos relativos a coesão.

Outra estratégia que foi utilizada e perante a investigação resultou, foi a planificação dos textos e a reescrita dos mesmos. Relacionando as primeiras produções e as últimas encontra-se o impacto da planificação, pois esta foi realizada através de esquema e o texto final da maioria dos alunos está dividido segundo esse esquema. Destas etapas da escrita, a que não revelou sucesso foi a da revisão, pois os alunos assinalam em como verificam todos os pontos, e que esses estão todos presentes no texto e ao ler os textos esta questão não se verifica.

As entrevistas realizadas serviram o objetivo de perceber qual a opinião dos alunos e da professora cooperante em relação à implementação deste projeto. Os alunos foram contidos nas palavras.

Da parte dos alunos, quando são questionados quanto à importância de todas as atividades que foram realizadas, todos concordam que o trabalho foi relevante, pois aprenderam mais sobre os autorretratos. Em relação à introdução de instruções para a realização do texto, dois consideram que as instruções eram fáceis e um refere que só na aplicação ao texto é que foram difíceis, principalmente as características psicológicas. O outro aluno considera que as instruções não era fáceis de introduzir, mas que os exemplos ajudaram na construção do texto. Quanto à questão sobre a prática de revisão de texto, ou a correção realizada por mim, os alunos estão de acordo que a revisão do texto foi mais adequada, “Aluno 2 – Não, sermos nós a corrigir”, “Aluno 3 – Fazer a revisão, porque assim aprendíamos como é que se escreviam as palavras e como se

fazia.”. Em relação à escolha do que mais gostaram de aprender no que respeita às atividades realizadas, “Aluno 1 – De fazer o autorretrato.”, “Aluno 2 – As características físicas, as características psicológicas, as comparações, tudo praticamente.”, “Aluno 3 – O autorretrato. Por último, à pergunta do que é que melhorou na escrita, os alunos apontam “Aluno 2 – As pontuações.” e “Aluno 3 – Os erros.”.

A primeira questão da entrevista à professora relaciona-se com a abordagem didática que foi realizada, em relação à competência de escrita. A professora refere que, tendo em conta o tipo de alunos e o contexto, este tipo de abordagens são sempre úteis, mas que deveriam ser efetuadas mais vezes em contexto, pelo menos uma por mês. No entanto, salienta que por ter de cumprir o programa devido ao exame, não há espaço para a realização destas atividades. Quanto à questão sobre a importância das estratégias de planificação, textualização e revisão, a professora considera que são importantes, porém os alunos não têm o hábito de as realizar e menciona que a revisão “(...) é uma parte que eles não gostam, porque eles não gostam de rever aquilo que fazem é uma parte muito morosa, porque eles fazem a revisão e logo a seguir voltam a cair nos mesmos erros (...)”. À pergunta se os alunos obtiveram resultados positivos segundo o objetivo a que me tinha proposto, responde que “eu acho que tudo o que fazemos tem de ter um mínimo que seja ter um resultado positivo, portanto mais que não seja os alunos terem estado em contacto com uma atividade diferente e com um atividade que se for repetida torna-se uma habituação.” e refere ainda que tendo em conta a turma, haverá resultados positivos a seu tempo. Na questão sobre a abordagem “estaleiro de escrita”, a professora diz que no seu tempo não foi trabalhado a parte da didática e o contacto que tem tido tem sido em formações, mas que sempre que pode realiza uma unidade didática para a sua prática.

Em suma, através das entrevistas, tanto a professora como os alunos consideraram que o projeto foi interessante e que constituiu aprendizagens.

O tempo destinado a esta investigação foi relativamente curto, como tal, nem todas as melhorias possíveis foram exploradas. O grande objetivo deste estudo seria a melhoria do desempenho dos alunos relativamente à escrita em relação ao alargamento dos grupos nominais e, nesse sentido, os dados mostram ligeiras melhorias, mas não o

suficiente, para que se pudesse concluir que os objetivos teriam sido plenamente alcançados.

Este projeto foi importante por diversos motivos. Em primeiro lugar, porque foi ao encontro das dificuldades que os alunos apresentavam. Outro motivo foi o facto de apresentar uma sequência didática com sentido e integrada nos conteúdos previstos a lecionar por parte do professor e, por último, tendo por base este relatório, é possível identificar e constatar a evolução dos alunos e o seu respetivo melhoramento.

Do projeto podem-se destacar áreas fortes e fracas. Como área forte, o mais importante e relevante foi o aumento dos textos, ou seja, a implementação da planificação, textualização e revisão neste projeto associado à reescrita. Deu aos alunos não só a possibilidade de praticar estas fases, como poucas vezes têm tempo, e perceber que estas fases são de extrema importância para o produto final, quer em relação ao seu tamanho, como também à sua qualidade. Outro ponto forte foi também o facto de os alunos estarem a falar sobre si. Se isso no início foi problemático, pois os alunos não sabiam como se descrever, no final e tendo em conta todo o processo foi mais fácil falar sobre si. Como áreas fracas e tendo em conta a análise de dados, esta investigação teve pouco desenvolvimento em relação ao seu próprio tema. Neste caso, a coesão textual na perspetiva da construção frásica foi pouco notória nas produções dos alunos. Outra área também fraca foi o vocabulário dos alunos, que poderia ter sido mais descritivo e fantasioso em relação ao tipo de texto que era solicitado.

Para tal, e com o sentido de uma futura investigação na mesma área, faria sentido, sendo possível o alargamento do tempo, a exploração mais eficiente do problema acima enunciado e assim, a preparação de um conjunto de atividades específicas que permitissem o desenvolvimento dos alunos nesta área.

A realização desta investigação foi uma boa experiência, que teve momentos altos e baixos, pois o contacto com a prática é assim mesmo. Ainda assim, todos esses momentos constituíram aprendizagens significativas, que contribuíram para o meu crescimento ao nível pessoal e profissional.

Capítulo VI – Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: ASA Editores.
- Aleixo, C. A. (2005). *A vez e a voz da escrita*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Almeida, F. (2014/2015). *A observação participação*. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal-Escola Superior de Educação.
- Amor, E. (1993). *Didática do Português - fundamentos e metodologia*. Porto: Texto Editora.
- Azeredo, M. O., Freitas, M. I., Pinto, M., & Lopes, M. C. (2012). *Da Comunicação à Expressão - Gramática Prática de Português*. Lisboa: Raiz Editora.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. Á. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Batista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação-Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação - Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, J. A. (1999). *O Ensino da Escrita: Da teoria à práticas pedagógicas*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho.

- Carvalho, J. A. (2001). O Ensino da Escrita. *Ensinar a escrever. Teoria e prática* (pp. 73-90). Minho: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Carvalho, J. A. (2001). *O Ensino-Aprendizagem da Escrita: Avaliar capacidades, promover competências*. Braga: Universidade do Minho.
- Costa, A. L. (2010). *Estruturas Contrastivas: Desenvolvimento do Conhecimento Explícito e da Competência de Escrita*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Costa, M. J. (2014). *Entre a gramática e a escrita: a descrição e as orações relativas com antecedente*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura* vol 13:2, pp. 355-379.
- DGIDC. (2008). *Dicionário Terminológico*. Obtido de <http://dt.dge.mec.pt/>
- Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa - Instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Fernández, L. S. (2002). *Diagnóstico em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gomes, M. d. (2013). *Abordagens à Escrita*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Grabe, W., & Kaplan, R. B. (1996). *Theory & Practice of Writing*. Londres: Longman.
- Jolibert, J. (1994). *Formando Crianças Produtoras de Textos*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Lopes, A. C., & Carapinha, C. (2013). *Texto, Coesão e Coerência*. Coimbra: Edições Almedina, S.A.

- Martins, M. A., & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem e da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mateus, M. H., Brito, A. M., Duarte, I., Faria, I. H., Frota, S., Matos, G., Oliveira, F., Vigário, M., Villalva, A. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico-Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Perdigão, A. (2015). *Consciência sintática: processos de concordância vs. ordem de palavras em português europeu*. Setúbal: ESS - Instituto Politécnico de Setúbal e FCSH - Universidade Nova de Lisboa.
- Pereira, M. L. (2000). *Escrever em Português - Didáticas e Práticas*. Porto: Edições ASA.
- Pinto, M. O. (2014). *Escrever para aprender - estratégias, textos e práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pinto, M. O., & Pereira, L. Á. (2016). Escrever para aprender no ensino básico: Das conceções dos professores...às práticas dos alunos. *Revista Portuguesa de Educação nº29*, pp. 109-139.
- Pires, A. (2002). *Escrever, um acto de aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Reis, C., & Adragão, J. V. (1992). *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Reis, C., Dias, A. P., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J., Pinto, M. O. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação - DGIDC.
- Silva, A. L. (2010). *O ciclo da Escrita*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Silva, P. N. (2012). *Tipologias Textuais - Como classificar textos e sequências*. Coimbra: Edições Almedina.
- Xavier, L. G. (2013). Ensinar e Aprender Gramática: Algumas abordagens possíveis. *Educação e Formação nº 7*, pp. 139-148.

Apêndices

Apêndice 1 – Guião de Reescrita do Autorretrato

Guião de Reescrita do Autorretrato

1. Lê este autorretrato de Bocage e sublinha uma característica física e uma característica psicológica no poema.

Auto-retrato

Magro, de olhos azuis, carão moreno,
Bem servido de pés, meão na altura,
Triste de facha, o mesmo de figura,
Nariz alto no meio, e não pequeno;

Incapaz de assistir num só terreno,
Mais propenso ao furor do que à ternura;
Bebendo em níveas mãos, por taça escura,
De zelos infernais letal veneno;

Devoto incensador de mil deidades
(Digo, de moças mil) num só momento,
E somente no altar amando os frades,



Eis Bocage em quem luz algum talento;
Saíram dele mesmo estas verdades,
Num dia em que se achou mais pachorrento.

Bocage
Poesias de Bocage
Lisboa, Comunicação, 1992 (4ª ed.)



2. Agora, lê o teu autorretrato e confere as correções que foram realizadas, segundo o Código de Correção apresentado abaixo e corrige o teu texto.

—	Ortografia
P	Pontuação
↙ ↘	Parágrafo

	Repetições de Palavras
	Construção de Frase

3. Já conferiste o que escreveste? Então, relê novamente o texto e reorganiza as tuas ideias. Para isso, preenche o próximo esquema.

Título

Apresentação

Características Físicas

Características Psicológicas

Conclusão

4. Para acrescentares e enriqueceres o teu autorretrato, segue as indicações:


4.1. Retira o teu nome e termina o autorretrato com “Quem sou eu?”, para que os teus colegas tentem adivinhar quem és;

4.2. Escreve o mesmo número de características físicas e de características psicológicas (no mínimo, cinco de cada tipo);

4.3. Usa recursos expressivos na tua descrição;

4.3.1. Dupla adjetivação **Exemplo:** O meu rosto, claro e redondo, é muito expressivo;

4.3.2. Comparação **Exemplo:** Canto como um periquito.

5.  Atenção à pontuação e à construção da frase! Presta atenção aos exemplos e evita os problemas de expressão escrita assinalados.

Exemplo: ~~Tenho cabelo curto, sou alto, e tenho o queixo redondo.~~

Tenho cabelo curto, sou alto e tenho o queixo redondo.

Exemplo: ~~Tenho olhos pequenos rasgados azuis e brilhantes.~~

Tenho olhos pequenos, rasgados, azuis e brilhantes

Exemplo: ~~Sou falador, concentrado, nariz pequeno, olhos castanhos, pestanas grandes.~~

Sou falador e concentrado. Tenho o nariz pequeno, os olhos castanhos e as pestanas grandes.

Exemplo: ~~Sou alta, simpática, desconcentrada, magra e distraída.~~

Sou alta e magra. Nas aulas, estou muitas vezes desconcentrada e distraída.

Exemplo: ~~Eu que sou muito envergonhado não tenho por hábito participar.~~

Eu, que sou muito envergonhado, não tenho por hábito participar.

Exemplo: ~~Tenho sentido de humor mas só quando estou bem-disposto.~~

Tenho sentido de humor, mas só quando estou bem-disposto.

6. Reescreve o teu autorretrato segundo as indicações anteriormente dadas.

Ponto Forte: _____

Ponto Fraco: _____

Quem sou eu? _____

7. Agora que já reescreveste o teu autorretrato, revê o teu texto!

Lista de Verificação	Sim	Não
Respeitei a estrutura de um autorretrato.		
Apresentei um título.		
Não assinei nem indiquei o meu nome.		
Indiquei cinco características físicas e cinco psicológicas.		
Utilizei uma dupla adjetivação.		
Utilizei uma comparação.		
Terminei com “Quem sou eu?”.		
Marquei os parágrafos no texto.		
Respeitei as regras de ortografia.		
Respeitei as regras de pontuação.		

Apêndice 2 – À volta dos nomes

À volta dos nomes

1. Observa o exemplo.

<p>A maçã é saborosa.</p> <p>A maçã <u>grande</u> é saborosa.</p> <p>A maçã <u>grande e vermelha</u> é saborosa.</p>	<p>O filme tem atores.</p> <p>O filme <u>que vimos ontem</u> tem atores <u>conhecidos</u>.</p>
--	--

Para obteres uma conclusão, risca a opção que não interessa.

Nos exemplos dados **acrescentámos/retirámos** palavras às frases dadas. Logo, fizemos o alargamento do **grupo nominal/grupo verbal**.

2.Faz o alargamento dos grupos nominais, completando as frases com a ajuda das palavras e expressões.

policiais	na equipa principal	cuidadosa	ritmada
delicioso	famoso	de ganhar	

a)Este músico _____ compôs uma melodia muito _____.

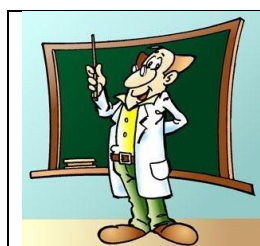
b)Ontem comemos um bolo _____.

c)A Marisa, muito _____, atravessou a estrada na passadeira da sua rua.

d)Gosto muito de ler livros _____.

e)O Raul tem esperança _____ lugar _____.

3.Constroi tu as frases alargando o grupo nominal da frase dada.



Os professores dão aulas.

1-³ _____

2- _____



O gato é felino.

1- _____

2- _____

³ Esta alteração foi necessária durante a realização da ficha.

Apêndice 3 – Guiões das Entrevistas

Guião de Entrevista aos alunos

Entrevista a realizar a três alunos:

- um com uma grande evolução na avaliação do estaleiro;
- um com uma evolução média na avaliação do estaleiro;
- um com evolução pouco notória na produção escrita.

Estagiária: Ainda te recordas do autorretrato que fizemos? Lembras-te de ter escrito esse texto? Agora vou-te fazer umas perguntas sobre esse trabalho.

- 1- Achas que foi importante para a qualidade do teu texto final todas as atividades que fizemos antes (o esquema, as revisões...)? Porquê?
- 2- Em relação ao que te foi pedido, consideras que as instruções que eu dei para escreveres o autorretrato foram complicadas? Foi difícil introduzir as alterações no teu texto?
- 3- Sentes que foi útil fazer a revisão do texto? Ou tinha sido melhor eu ter dado logo a correção dos erros e uma nota?
- 4- Desta atividade de escrita, o que é que mais gostaste de aprender?
- 5- O que é que melhorou na tua escrita?

Estagiária: Obrigada pela tua disponibilidade para responderes a estas perguntas.

Guião de Entrevista à professora

Estagiária: Professora, gostaria de lhe colocar algumas questões sobre o estaleiro de escrita por mim implementado durante o estágio.

- 1- Qual a sua opinião sobre esta abordagem didática – o estaleiro de escrita – para o desenvolvimento da competência da escrita?
- 2- Considera que é importante implementar estratégias de ensino da planificação, da textualização e da revisão?
- 3- O objetivo da minha sequência de aprendizagem era melhorar a escrita dos alunos. Poderemos considerar que se obtiveram resultados positivos?
- 4- Já tinha contactado antes com esta abordagem para o desenvolvimento da escrita? Depois de acompanhar esta experiência, ficou com vontade de implementar estaleiros de escrita na sua prática docente?

Estagiária: Obrigada pela disponibilidade e pelo apoio durante o estágio e neste projeto

Apêndice 4 – Critérios de desempenho para o autorretrato

		Descrição dos níveis de desempenho para o autorretrato				
		5	4	3	2	1
Tema e Tipologia	A	Cumpe integralmente a instrução quanto a: - Tema (escreve um autorretrato) E - Tipo de texto (texto descritivo). O texto deve incluir: - abertura onde faz a sua apresentação; - desenvolvimento onde se descreve; -desfecho adequado.		Cumpe parcialmente a instrução quanto a: - Tema (autorretrato com alguns desvios temáticos) E - Tipo de texto (texto descritivo).		Segue a instrução de forma insuficiente quanto a: - Tema (autorretrato muito vago ou em segundo plano) E - Tipo de texto (outro tipo de texto). Ou Cumpe apenas uma das instruções (tema ou tipo de texto).

Coerência e Pertinência da Informação	B	Redige um texto que respeita os tópicos dados. Produce um discurso coerente: - com informação pertinente; - com progressão temática evidente; - com título, abertura, desenvolvimento e desfecho adequados.	N Í V E L I N T E R C A L A R	Redige um texto que respeita parcialmente os tópicos dados, com alguns desvios e alguma ambiguidade. Produce um discurso globalmente coerente, com lacunas ou com algumas insuficiências que não afetam a lógica do conjunto.	N Í V E L I N T E R C A L A R	Redige um texto que desrespeita quase totalmente os tópicos dados. Produce um discurso inconsistente, com informação ambígua e confusa.
		Redige um texto bem estruturado e articulado. Segmenta as unidades de discurso (com parágrafos, com marcadores discursivos...), de acordo com a estrutura textual definida. Domina os mecanismos de coesão textual. Por exemplo: - usa processos variados de articulação interfrásica; recorre, em particular a conectores diversificados (de tempo, de sequencialização...); - assegura a manutenção de cadeias de referência (através de substituições nominais e pronominais...); - garante a manutenção de conexões entre coordenadas de enunciação (pessoa, tempo, espaço) ao longo do texto. Pontua de forma sistemática, pertinente e intencional.		Redige um texto estruturado e articulado de forma satisfatória. Segmenta assystematicamente as unidades de discurso. Domina suficientemente os mecanismos de coesão textual. Por exemplo: - usa processos comuns de articulação interfrásica; faz um uso pouco diversificado de conectores; - assegura, com algumas descontinuidades, a manutenção de cadeias de referência; - garante, com algumas descontinuidades, a manutenção de conexões entre coordenadas de enunciação ao longo do texto. Pontua sem seguir sistematicamente as regras, o que não afeta a inteligibilidade do texto.		Redige um texto sem estruturação aparente. Organiza o texto de forma muito elementar ou indiscernível, com repetições e com lacunas geradoras de ruturas de coesão. Pontua de forma assystemática com infrações de regras elementares.
Morfologia e Sintaxe	D	Manifesta segurança no uso de estruturas sintáticas variadas e complexas. Domina processos de conexão intrafrásica (concordância, flexão verbal, propriedades de seleção...).	N Í V E L I N T E	Manifesta um domínio aceitável no uso de estruturas sintáticas diferentes e recorre a algumas das estruturas complexas mais frequentes. Apresenta incorreções pontuais nos processos de conexão intrafrásica.	N Í V E L I N T E	Recorre a um leque limitado de estruturas sintáticas, usando predominantemente a parataxe. Apresenta muitas incorreções nos processos de conexão intrafrásica, o que afeta a inteligibilidade do texto.

Repertório Vocabular	E	Utiliza vocabulário variado e adequado.	R C A L A R	Utiliza vocabulário adequado, mas comum e com algumas confusões pontuais.	R C A L A R	Utiliza vocabulário restrito e redundante, recorrendo sistematicamente a lugares-comuns (com prejuízo da comunicação).
		Procede a uma seleção intencional de vocabulário para expressar cambiantes de sentido.		Recorre a um vocabulário elementar para expressar cambiantes de sentido.		
Ortografia	F	Não dá erros ortográficos ou dá apenas um erro no texto.		Dá quatro ou cinco erros ortográficos no texto.		Dá de dez a treze erros ortográficos no texto.

Apêndice 5 – Transcrição das entrevistas

Aluno 1

Estagiária: Ainda te recordas do autorretrato que fizemos? Lembras-te de ter escrito esse texto? Agora vou-te fazer umas perguntas sobre esse trabalho.

- 1- Achas que foi importante para a qualidade do teu texto final todas as atividades que fizemos antes (o esquema, as revisões...)? Porquê?

Aluno 1 - Sim, para a gente conseguir mais e ir aprendendo.

Estagiária – Porque é que achas que a fazer os esquemas e as revisões isso foi importante?

Aluno 1 – (...)

- 2- Em relação ao que te foi pedido, consideras que as instruções que eu dei para escreveres o autorretrato foram complicadas? Foi difícil introduzir as alterações no teu texto?

Aluno 1 – Não

Estagiária – Consideras que as instruções que te dei foram complicadas. Foi difícil de as introduzires no teu texto?

Aluno 1 - Não.

Estagiária - Então achaste que foram acessíveis? Acessíveis quer dizer fáceis.

Aluno 1 – Sim.

- 3- Sentes que foi útil fazer a revisão do texto? Ou tinha sido melhor eu ter dado logo a correção dos erros e uma nota?

Aluno 1 – Sim.

Estagiária – Mas achas que foi melhor fazer a revisão do texto ou que eu tivesse corrigido e dado logo uma nota?

Aluno 1 – Foi melhor fazer a revisão do texto.

- 4- Desta atividade de escrita, o que é que mais gostaste de aprender?

Aluno 1 – De fazer o autorretrato.

- 5- O que é que melhorou na tua escrita?

Estagiária – O que é que sentes que melhorou na tua escrita? Achas que alguma coisa melhorou? Que conseguiste fazer melhor? Começaste a escrever melhor alguma coisa?

Aluno 1 – Sim, consegui escrever melhor o que estava mal.

Estagiária – Mas agora não pensando nestes textos para outros textos, o que é achas que a tua escrita melhorou e pode ser aplicado noutros textos?

Aluno 1 – (...)

Estagiária: Obrigada pela tua disponibilidade para responderes a estas perguntas.

Aluno 2

Estagiária: Ainda te recordas do autorretrato que fizemos? Lembras-te de ter escrito esse texto? Agora vou-te fazer umas perguntas sobre esse trabalho.

- 1- Achas que foi importante para a qualidade do teu texto final todas as atividades que fizemos antes (o esquema, as revisões...)? Porquê?

Aluno 2 – Sim, porque ensinou-nos um pouco coisas que ainda não tínhamos aprendido.

Estagiária – Como por exemplo?

Aluno 2 – A fazer o nosso autorretrato, a nós próprios, mais várias coisas, ensinou-nos muito.

Estagiária – Ensinou a fazer o autorretrato no final do processo e durante o processo o que é que ensinou a fazer mais? O que é que aprendeste mais?

Aluno 2 – A descrever o meu autorretrato, as características, as figuras físicas.

Estagiária – As características físicas!

Aluno 2 – (risos) Sim exacto! E as características psicológicas.

Estagiária – E tinhas dificuldades nisso?

Aluno 2 – Algumas.

2- Em relação ao que te foi pedido, consideras que as instruções que eu dei para escreveres o autorretrato foram complicadas? Foi difícil introduzir as alterações no teu texto?

Aluno 2 – Não.

Estagiária – Não sei se te lembras, mas havia aquela folha em que dizia que tinham de escrever cinco características de cada. Agora isso foi complicado ou foi fácil?

Aluno 2 – Foi fácil, passou bem.

Estagiária – E introduzir no texto também foi fácil, conseguiste com facilidade escrever tudo o que é suposto?

Aluno 2 – Mais ou menos.

Estagiária – O que é que achaste que foi mais difícil introduzir?

Aluno 2 – As características físicas e as psicológicas.

Estagiária – Então e as figuras de estilo?

Aluno 2 – An?

Estagiária – As figuras de estilo era uma dupla adjetivação e uma comparação.

Aluno 2 – Também foi fácil?

3- Sentes que foi útil fazer a revisão do texto? Ou tinha sido melhor eu ter dado logo a correção dos erros e uma nota?

Aluno 2 – (...)

Estagiária – Portanto na última parte é vos pedido que leiam o vosso texto e que depois façam uma avaliação. Achas que foi útil fazer a revisão do texto? Ou tinha sido melhor que eu tivesse recolhido, tivesse avaliado e corrigido os erros?

Aluno 2 – Não, sermos nós a corrigir.

Estagiária – Achas que aprendem com isso?

Aluno 2 – Sim.

4- Desta atividade de escrita, o que é que mais gostaste de aprender?

Aluno 2 – As características físicas, as características psicológicas, as comparações, tudo praticamente.

5- O que é que melhorou na tua escrita?

Aluno 2 – As pontuações.

Estagiária – A pontuação melhorou? Mais?

Aluno 2 – Escrever as palavras.

Estagiária: Obrigada pela tua disponibilidade para responderes a estas perguntas.

Aluno 3

Estagiária: Ainda te recordas do autorretrato que fizemos? Lembras-te de ter escrito esse texto? Agora vou-te fazer umas perguntas sobre esse trabalho.

1- Achas que foi importante para a qualidade do teu texto final todas as atividades que fizemos antes (o esquema, as revisões...)? Porquê?

Aluno 3 – Sim, porque conseguimos aprender mais coisas acerca dos autorretratos.

Estagiária – O que é que aprendeste mais?

Aluno 3 – Como são construídos (...) Agora não me estou a recordar.

Estagiária – Não te recordas de mais nada?

Aluno 3 – Não.

Estagiária – Então consideras que foi importante para a qualidade final do texto?

Aluno 3 - Sim

2- Em relação ao que te foi pedido, consideras que as instruções que eu dei para escreveres o autorretrato foram complicadas? Foi difícil introduzir as alterações no teu texto?

Aluno 3 – Mais ou menos.

Estagiária – Mais ou menos, então?

Aluno 3 – Não conseguia perceber.

Estagiária – O que é que não conseguias perceber?

Aluno 3 – Algumas coisas.

Estagiária – Quais das instruções? Aquela que as características tinham que ser do mesmo número?

Aluno 3 – E a comparação.

Estagiária – Tiveste dificuldades na comparação?

Aluno 3 – Sim.

Estagiária – Então foi difícil introduzir essas alterações no teu texto?

Aluno 3 – Um bocadinho.

Estagiária – Tiveste dificuldades em introduzir a comparação. E a dupla adjetivação?

Aluno – Também.

Estagiária – E os exemplos achas que te ajudaram? Os exemplos que estavam escritos na ficha, ajudaram?

Aluno 3 – Sim.

3- Sentes que foi útil fazer a revisão do texto? Ou tinha sido melhor eu ter dado logo a correção dos erros e uma nota?

Aluno 3 – Fazer a revisão, porque assim aprendíamos como é que se escreviam as palavras e como se fazia.

4- Desta atividade de escrita, o que é que mais gostaste de aprender?

Aluno 3 – Foi tudo.

Estagiária – Está bem. Destaca uma coisa que tenhas gostado de aprender.

Aluno 3 – (...) Foi mesmo tudo.

Estagiária – Tivemos vários passos e se calhar houve passos mais importantes que tu aprendeste mais e que isso foi melhor para aprender, ou não?

Aluno 3 – Sim houve. É dizer o que fizemos no autorretrato?

Estagiária – O que eu te estou a pedir é que me digas o que é que mais gostaste de aprender disto tudo.

Aluno 3 – O autorretrato.

Estagiária – O texto do autorretrato?

Aluno – Sim.

5- O que é que melhorou na tua escrita?

Aluno 3 – Os erros.

Estagiária – Melhoraste os erros nesta escrita que fizeste? Ou agora depois de termos feito esta atividade melhoraste nos erros.

Aluno 3 – Depois de termos feito esta atividade.

Estagiária – Porque é que achas que melhoraste nos erros?

Aluno3 – Porque quando tivemos a passar o texto a caneta percebi como é que se escreviam as palavras.

Estagiária – Então achas que isso foi bom agora para os textos que vais escrever. Se leres uma segunda vez consegues identificar mais erros do que se não leres. Então fazer a revisão de texto é importante para?

Alunos 3 – Sim, importante para melhorar os erros.

Estagiária: Obrigada pela tua disponibilidade para responderes a estas perguntas.

Entrevista à professora

Estagiária: Professora, gostaria de lhe colocar algumas questões sobre o estaleiro de escrita por mim implementado durante o estágio.

- 1- Qual a sua opinião sobre esta abordagem didática – o estaleiro de escrita – para o desenvolvimento da competência da escrita?

Professora: Ah tendo em conta a tipologia de alunos que temos, tendo em conta, as lacunas em termos da leitura e da escrita nestes alunos destas áreas sociais, destes bairros, tendo em conta o contexto familiar destes alunos este tipo de abordagem é sempre muito útil. O único senão que eu vejo é realmente só conseguirmos aplicar uma unidade didática desta tipologia pelo menos uma vez por período. Não consegues por exemplo fazer uma por mês devido às lacunas que os alunos têm, nós temos de constantemente estar a centrar-nos naquilo que eles têm realmente mais dificuldades e que tem em influência na escrita que é a leitura. Portanto se um aluno não articula a

leitura, se o aluno articula ou não consegue perceber e não consegue perceber aquilo que lê, portanto vai ser muito difícil fazer uma correção ortográfica, uma vez que estes miúdos não têm hábitos de leitura e os problemas ortográficos são muito grandes. Era desejável que este tipo de abordagem didática fosse mais frequente como eu estava a dizer, uma vez por mês fazer uma unidade didática que é impensável, tendo em conta o programa que temos de cumprir, lá voltamos ao programa como se fosse a coisa mais importante cumprir o programa que não é, mas o que é facto é que eles têm um exame depois no sexto ano, não é?! E nós temos de levar estes dois anos 5º e 6º ano como um todo e não esperar que o 6º ano vá resolver os problemas que não tratámos no 5º, porque o 6º ano passa muito rapidamente e o exame é antes do final do ano letivo, portanto nós temos que fazer unidades didáticas com treino de escrita e treino de ortografia e correção, mas têm de ser espaçadas no tempo não podem ser tão frequentes quanto desejaríamos, ah mas que são úteis, são! Todo o trabalho que venha melhorar a leitura e a escrita dos alunos é útil como é óbvio.

2- Considera que é importante implementar estratégias de ensino da planificação, da textualização e da revisão?

Professora: Ah estratégias de ensino da planificação, da textualização e da revisão, o que é que entendes por esta pergunta, o que é que me estás a perguntar na realidade?

Estagiária: O que eu estou a perguntar é se a planificação, a textualização e a revisão são práticas importantes em sala de aula?

Professora: Pronto, como te apercebeste ao longo do tempo que estiveste aqui, eles não têm hábito, se é isto que estou a perceber na pergunta, eles não têm hábito de planificar texto.

Estagiária: Planificaram alguns!

Professora: Mas não têm hábito, portanto agora no último texto que fizeram que foi o do teste que fizemos agora neste terceiro período. Era relativamente fácil planificar o texto e foram muito poucos, posso dizer que na turma foi um aluno que fez o texto segundo uma planificação. Planificação essa que ele fez mentalmente e

que em alunos desta idade e desta tipologia nem sempre resulta, porque não têm essa capacidade para pensar: Espera lá já tenho aqui o plano do texto já sei o que é que vou falar aqui! Não têm essa capacidade. Ah a parte da revisão sim é muito importante e é uma parte que fica muito descurada sem dúvida nenhuma. Mas é muito importante é uma parte que eles não gostam, porque eles não gostam de rever aquilo que fazem é uma parte muito morosa, porque eles fazem a revisão e logo a seguir voltam a cair nos mesmos erros, precisamente tendo a correção à frente, voltam a cair nos mesmos erros fazem nova revisão e se der voltam a fazer igual. Portanto se é útil é e mais uma vez devia ser sistemática que não é, nem sempre nós temos tempo para planificar o texto, para os motivar e os levar a planificar o texto e a fazer a revisão do texto a seguir. Às vezes são corrigidos por nós e ficam.

Estagiária: Ocupam muito espaço em termos de sala de aula?

Professora: Ocupa, vamos lá ver se estes miúdos estivessem ao nível que era pressuposto estarem neste nível etário, neste nível de ensino, isso tornava-se um hábito e a coisa fluía, mas neste caso não, porque eles para já têm relutância em rever não é e vê-se nos testes nós dizemos vê lá o que é que escreveste vê lá se respondeste já vi já vi e está visto. Depois a interiorização, eles interiorizaram determinados erros de tal forma que por mais que o erro seja corrigido, por mais que haja a tentativa de explicar através da formação da palavra ou através de puxar exemplos de coisas do dia a dia para ver se eles vão lá, como por exemplo: o coser com s que é o caracol do s que é a linha que está presa na agulha o biquinho do s é a agulha e o z que vem de cozinha pronto, mas eles não querem, chegar lá chegam, chegam alguns mas normalmente continuam a dar os mesmo erros. O que se vê depois é os miúdos que chegam aqui ao nono ano e que os professores do nono ano, nós vemos os trabalhos de alunos que foram nossos e que eles estão a dar no nono ano por exemplo os mesmos erros que deram no sexto e portanto, esta correção, esta revisão textual, esta planificação que eles continuam a fazer textos sem clarificação, se entendi a pergunta era isto?

Estagiária: Era. Foi complicado conseguir fazer essa pergunta para se conseguir dizer o que era importante.

3- O objetivo da minha sequência de aprendizagem era melhorar a escrita dos alunos. Poderemos considerar que se obtiveram resultados positivos?

Professor: Sara eu acho que tudo o que fazemos tem de ter um mínimo que seja ter um resultado positivo, portanto mais que não seja os alunos terem estado em contacto com uma atividade diferente e com um atividade que se for repetida torna-se uma habituação. Espera lá antes da professora me mandar escrever o mesmo texto três vezes depois de eu fazer a revisão deixa-me lá já ver, mas eles só funcionam assim, só funcionam por “ameaça”. Isto não funciona por o lado positivo não eu vou rever para dar menos erros, não eu vou rever antes que tenha que o fazer outra vez tudo é positivo. Tudo o que se faz na sala de aula, até mesmo quando nós saímos da sala de aula completamente desmotivadas e frustradas a pensar que nada daquilo que fizemos que eles não gostaram de nada, não reagiram a nada, e que nós como adultos reagimos ao powerpoint ou a um vídeo e cantámos e fizemos e eles não reagiram a nada mesmo. Nessas alturas qualquer coisa vai ficar lá dentro se a curto ou longo prazo vai ter os resultados positivos, aqui é tudo muito lento, muito devagar.

4- Já tinha contactado antes com esta abordagem para o desenvolvimento da escrita? Depois de acompanhar esta experiência, ficou com vontade de implementar estaleiros de escrita na sua prática docente?

Professora: Sim sem dúvida nenhuma que eu já tinha, aliás eu tenho lá em casa uns livros antigos que não têm nada a ver com o livro da Jolibert. Tenho lá uns livros antigos que têm, que eu no outro dia por curiosidade fui comparar, pronto também é bom de um autor estrangeiro que eu não me lembro o nome e já algumas das teorias que estão no Jolibert aliás eu não consegui perceber qual é o mais recente. Embora aquele livro eu já o tenha há 20 anos-

Estagiária: Mas Jolibert é 1993, salvo erro.

Professora: Aquele eu já o tenho à mais tempo, mas também não sei se foi publicado antes, mas já algumas destas teorias se praticavam se me perguntas diretamente se os professores têm formação para fazer este tipo de coisas, não têm, nunca ninguém trabalhou a este nível connosco. Vocês ao saírem agora das ESES é que nas didáticas têm este tipo de aprendizagens, eu tenho tido contacto com este tipo de trabalho

nas formações que vou fazendo em trabalhar por unidade didática é fazer unidade didática que contenha as várias consciências, as várias competências portanto. Que se faz, faz-se aliás algumas eu mostrei-vos algumas coisas que se vão fazendo, volto a dizer a mesma coisa não faço tanto como gostaria por vários motivos. Porque nós como professores estamos assoberbados de trabalho burocrático e fazer uma unidade didática não se faz num dia, nem numas horas, faz-se com muita pesquisa, muita escolha de texto adequado, imagens, som e tudo isso demora muito tempo, faz-se uma unidade didática e aplica-se nesse ano e fica-se muito contente e depois para o ano faz-se outra de outra coisa qualquer. Agora que é aliciante, é trabalhar com estas unidades didáticas é aliciante porque vamos buscar coisas que às vezes estão lá escondidas num baú que nós não fazemos há não sei quantos anos atrás e tenho uma coisa lá tão gira e nunca mais utilizei. Não sei se queres mais alguma coisa.

Estagiária: Obrigada pela disponibilidade e pelo apoio durante o estágio e neste projeto.